



FaE
Faculdade de Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO:
ESCOLARIZAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

QUANDO SÍSIFO ALCANÇA O TOPO DA MONTANHA:
Escolarização de longo curso, vida socioprofissional e disposições culturais
de sujeitos de origem popular

LUIZ FERNANDO DE OLIVEIRA

BELO HORIZONTE, DEZEMBRO DE 2017

LUIZ FERNANDO DE OLIVEIRA

**QUANDO SÍSIFO ALCANÇA O TOPO DA MONTANHA:
Escolarização de longo curso, vida socioprofissional e disposições culturais
de sujeitos de origem popular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, na linha de pesquisa “Sociologia da Educação: Escolarização e Desigualdades Sociais”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como critério parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BELO HORIZONTE, DEZEMBRO DE 2017

LUIZ FERNANDO DE OLIVEIRA

QUANDO SÍSIFO ALCANÇA O TOPO DA MONTANHA:

Escolarização de longo curso, vida socioprofissional e disposições culturais de sujeitos de origem popular

Prof^ª. Dr^ª. Maria José Braga Viana (Orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Amália de Almeida Cunha (Co-orientadora)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Fonseca de Almeida
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Écio Antônio Portes
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Alice de Lima Gomes Nogueira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Priscila de Oliveira Coutinho
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria da Exaltação Coutrim (Suplente)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Prof^ª. Dr^ª. Lycinia Maria Correa (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

BELO HORIZONTE, DEZEMBRO DE 2017

A todos os que sonham com a plena emancipação humana.



Sísifo. Tiziano Vecellio (1548)

Fonte: <<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/sisifo/bb56eb47-052f-4e15-8e46-75a3f18b13ad>>

Acesso em 02 de outubro de 2017

A minha mais sincera e emocionada gratidão:

Àquele que acredito ser o Misterioso Fundamento do Real, o Autor de toda a Beleza, a Fonte de toda a Justiça, que *aprendi* a chamar de Deus, manifesto de tantas formas nas diversas expressões religiosas e nas mais diferentes experiências de fé. Deus que creio ter-se feito presente no homem histórico Jesus, o Cristo Libertador, o Príncipe da Paz, assim como em todas as entidades inspiradoras de uma Ética do Amor, da Alegria e da Liberdade.

A Edmar Rodrigues da Silva, Sebastião Donizeti Rossi, Vicente Gualberto e Gilberto Benedito, por terem confiado em mim e compartilhado comigo as suas histórias de vida, com generosidade, coragem e beleza.

À professora Maria José Braga Viana, pela prontidão, simplicidade, sinceridade e cientificidade com as quais sempre atendeu a mim e às minhas loucuras acadêmicas, e pelo acolhimento quase maternal com o qual me recebeu como orientando.

À professora Maria Amália de Almeida Cunha, pela dedicação à leitura de meus escritos, pelo olhar repleto de brilho, pela escuta sensível e pelos retornos imediatos e precisos às minhas inúmeras solicitações e, sobretudo, por sua doçura no trato comigo.

Imagino que nem todos os acadêmicos tenham a felicidade que eu tive: a de ter duas orientadoras com amplo cabedal científico e alta capacidade crítica, mas, o que é mais importante, plenas de humanidade, humildade e carinho.

Já que o assunto é esse, vai o meu mais carinhoso agradecimento a Écio Antônio Portes, meu orientador nos tempos do mestrado em Educação e leitor atento do meu texto de exame de qualificação e da presente tese de doutorado. Todo o meu respeito, professor, e toda a minha gratidão por sua generosidade. O senhor mudou a minha vida. Para sempre me considerarei seu discípulo.

À professora Ana Maria Fonseca de Almeida, pela acolhida repleta de humanidade e generosidade de minha pessoa e de meu trabalho, bem como pelas contribuições acadêmicas que dela venho recebendo desde os tempos em que eu ainda apenas almejava cursar o doutorado em Educação. O meu projeto de pesquisa, o meu texto de exame de qualificação e a presente tese têm as suas marcas, professora!

À professora Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, muito mais do que por suas contribuições para a Sociologia da Educação no Brasil, pois isto seria lugar-comum, faço este agradecimento a ela pela sua postura humilde e por dar tanta atenção ao que os estudantes dizem e pensam. Sempre me recordarei do seu olhar atento a tudo que seus alunos falam, professora. A senhora é uma referência!

À professora Priscila de Oliveira Coutinho, por toda a inspiração e por todo o respaldo que seus escritos me trouxeram, pela generosidade e atenção com as quais recebeu o meu trabalho e pela disponibilidade em participar da banca de avaliação desta tese.

Às professoras Rosa Maria da Exaltação Coutrim e Lúcia Maria Correa, pela generosidade e pela prontidão com as quais atenderam às solicitações feitas por mim e por minhas orientadoras. Todo o meu respeito à professora Rosa e à professora Lúcia, em razão, também, das contribuições que o meio acadêmico vem recebendo de ambas.

A todas as professoras e a todos os professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sobretudo àquelas e àqueles com os quais pude conviver diretamente e aprender muito nessa convivência, a saber: Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, a já citada Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Shirlei Rezende Sales, Inês Assunção de Castro Teixeira e Jaqueline de Grammont.

A todas as minhas colegas e a todos os meus colegas do curso de doutorado, de modo especial ao grupo apelidado de “Doutorand@s Populares”, composto, juntamente comigo, pelas minhas amigas Francini Scheid Martins, Juliana Batista Faria e Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, e também pelo meu amigo Adílson Pereira dos Santos. Sem a companhia delas e dele, o curso de doutorado teria sido bem mais difícil para mim. Obrigado pela leveza!

Agradeço ainda a Marco Polo Oliveira da Silva, um dos grandes seres humanos que tive a alegria de conhecer na Faculdade de Educação, pelo empenho abnegado em me ajudar com as citações extraídas da rede mundial de computadores e por ser tão atencioso, humilde e estar constantemente disposto a servir.

A todas as funcionárias e a todos os funcionários da Faculdade de Educação da UFMG, bem como a todas as pessoas que por ali passam, a trabalho, a passeio, com finalidades acadêmicas ou não, e sempre deixam um pouquinho de si naqueles caminhos e naquelas paredes que tanto me encantam e onde também deixo um pouco de mim.

A Raphael Thadeu Ramos Pereira, Patrick Augusto Silva, Ilson Pereira dos Santos Junior, Ruan Gálatas Júlio Melo, Edmar Donizetti Monteiro e Carlos Ernane dos Santos pela amizade. Sem as portas das repúblicas de vocês abertas para mim no ano de 2014, certamente a minha estadia na região metropolitana de Belo Horizonte seria muito mais dispendiosa, se não impossível. Toda a minha gratidão a vocês, meus irmãos!

A Grazielle Priscilla Pereira, por dividir comigo a sua vida e os seus sonhos, por me amparar nos meus momentos mais difíceis e por entender a minha desatenção, por ser o meu impulso de vida, meu presente e meu único futuro imaginável.

A minha mãe, dona Rosanilda Édna de Oliveira, a quem atribuo a maior parte da responsabilidade por minha escolarização longeva, isto para manter-me no escopo do tema da presente tese, pois é ela a origem de toda a minha paz.

Ao meu pai, Maurício Cândido de Oliveira, que fez tudo por mim e de quem sinto uma dolorosa saudade já há mais de duas décadas. Pai, infelizmente, o senhor não pôde ver o fruto completo de seu trabalho em mim, mas saiba que sou muito grato ao senhor. O senhor faz parte dos meus pensamentos. Obrigado por tudo, pai.

Ao meu padrasto, José Pereira de Oliveira – na verdade, meu segundo pai, sem o perdão do clichê –, homem tão simples, tão puro, que tão pouco recebeu da vida, mas que, em detrimento de tudo, sorri e ama como quase ninguém que eu conheço.

A Maria José de Oliveira Silva e Luciana Aparecida de Oliveira Messias, minhas queridas irmãs e um pouco minhas mães, e também à memória do meu irmão Paulo Sérgio de Oliveira, uma das minhas inspirações, que tão cedo se despediu da vida. Saudade imensa de você, Paulinho!

As minhas sobrinhas: Renata Luiza da Silva, Rafaella Christina da Silva, Thaísa Karlla Messias, Ana Luiza Messias e Fernanda Paula Andrade Oliveira. Estas meninas têm uma importância em minha vida que possivelmente elas nem sabem.

A toda a minha família extensa, com tantos membros fisicamente distantes, embora presentes nas minhas saudades e recordações, especialmente ao meu primo e irmão Roberto “Hetfield” Leandro Souza de Oliveira, grande amigo e parceiro de sonhos e de gostos.

A minha grande amiga Ana Lucília Cardoso, sem a qual as portas de ingresso na pós-graduação me teriam sido bem mais estreitas. Sempre me lembrarei disto, Ana.

Ao meu amigo-irmão Éder Júnior Torquetti, presente nos meus momentos mais felizes e mais infelizes, auxílio espiritual, amparo fraterno, incisivo, gentil, engraçado e contundente.

A Ricardo Corrêa Pacheco, por acreditar tanto em mim, por me incentivar sempre, profissional e pessoalmente, e por contribuir tanto para a manutenção do meu equilíbrio emocional com o seu trabalho terapêutico e humano.

A Luiz Carlos Botrel, figura fundamental em minha vida à época de meu curso de graduação em Filosofia, bem como em tantos outros momentos.

A Geovani Carvalho de Resende, por seu jeito de entender o professor como aquele que deve auxiliar, solidarizar-se com os estudantes, em suma, amar a docência. Por esta e por inúmeras outras razões, a amizade de Geovani é especial como poucas entre as que cultivo.

A Fabiano Sargioto Amaral Loureiro, amigo sem o qual a minha caminhada como professor e acadêmico seria muito mais sinuosa. Obrigado, Fabiano, pela presença, pela prontidão em me auxiliar e pela sua fé!

A Rubens Vinícius Martins Guimarães, professor a quem tanto me orgulha chamar de amigo. Todo o meu respeito ao profissional, ao homem e ao pai que você é, caro professor!

Ao meu amigo Fernando Marques Alvarenga, com quem tanto aprendo sobre cultura, arte, ciência e, acima de todas essas coisas, sobre como ver a vida com encantamento, sem querer espantar para longe de nós as dores que nos fazem mais humanos.

Ao professor amigo Marcos Antônio de Carvalho, pela inspiração e por ter me cedido uma entrevista realizada por ele e por alguns de seus colegas (aos quais estendo o agradecimento) do curso de Direito da Universidade Federal de Lavras com Gilberto Benedito, o que também se constituiu em fonte de dados de minha pesquisa.

A todas as minhas alunas e a todos os meus alunos, por exercitarem comigo, dia após dia, a experiência libertadora do diálogo.

A Alysson Massote Carvalho, diretor do Instituto Presbiteriano Gammon (uma das minhas casas), por compreender as minhas ausências, pela leitura atenta e pelas contribuições dadas ao capítulo VI desta tese. Estendo aqui, em seu nome, o meu agradecimento a todas as minhas colegas e a todos os meus colegas do Instituto Presbiteriano Gammon e da Faculdade Presbiteriana Gammon, com um agradecimento especial a Suyene Aparecida dos Santos Pessoa, pela gentileza e prontidão com as quais atendeu às minhas várias solicitações.

A todas as minhas colegas e a todos os meus colegas do Centro Universitário de Lavras, sobretudo àquelas e àqueles que lutam, ainda que dentro dos limites objetivos das suas reais possibilidades, por uma educação libertadora.

A todas as minhas colegas e a todos os meus colegas da Rede Losango de Ensino, escola que recentemente acolheu com enorme respeito o meu trabalho.

Durante o período em que cursei o doutorado, isto é, entre 2014 e 2017, seis animaizinhos contribuíram muito para que eu mantivesse o meu equilíbrio emocional e a minha alegria, por isso agradeço também a eles, que merecem ser aqui nomeados: Belo, meu gatinho, infelizmente desaparecido, do qual a saudade ainda me mata um pouquinho por dia (como era bom estar em Belo Horizonte e ter notícias suas, receber fotos de você; como era alegre vê-lo em minhas chegadas!); Pretinha, minha gata “sistemática”; Eurídice, a cadelinha vira-latas cheia de carinho; Orfeu, meu amigo-cachorrinho de todos os dias e todas as horas, meu filho; Zeca, amiguinho de sempre e meu filho mais novo; e Tiuzona, a vira-latas de rua que, gratuitamente, escolheu a minha casa para ser a sua. É como escreveu Arthur

Schopenhauer sobre o seu cão, e aqui tomo a liberdade de estender o raciocínio aos gatos e a todos os animais: “O que me torna tão agradável a companhia do meu cão, é a transparência do seu ser. – O meu cão é transparente como o vidro. – Se não existissem cães, não gostaria de viver”.

Enfim, dada a extensão desses agradecimentos e no intuito de me desculpar por minha limitada e injusta memória – que teima em não se lembrar de todas as pessoas que me foram importantes ao longo deste processo de doutoramento –, agradeço a quem, direta ou indiretamente, às vezes sem saber que estava me fazendo o bem, contribuiu para que esse meu escalar fosse o mais leve possível.

Mas há beleza também na dor, no sofrimento e nas escaladas árduas.

A franciscana saudação: paz e bem!

Os mitos são feitos para que a imaginação os anime. No caso deste, só vemos todo o esforço de um corpo tenso ao erguer a pedra enorme, empurrá-la e ajudá-la a subir uma ladeira cem vezes recomeçada; vemos o rosto crispado, a bochecha colada contra a pedra, o socorro de um ombro que recebe a massa coberta de argila, um pé que a retém, a tensão dos braços, a segurança totalmente humana de duas mãos cheias de terra. Ao final desse prolongado esforço, medido pelo espaço sem céu e pelo tempo sem profundidade, a meta é atingida. Sísifo contempla então a pedra despencando em alguns instantes até esse mundo inferior de onde ele terá que tornar a subi-la até os picos. E volta à planície.

Albert Camus

RESUMO

A presente tese resulta de uma pesquisa inserida no campo da Sociologia da Educação, especificamente entre os estudos pautados em dados qualitativos e desenvolvidos na escala microssociológica. Nela são também incorporados determinados conceitos da Sociologia Geral. O objetivo central da pesquisa foi o de compreender como quatro sujeitos de origem popular, longamente escolarizados, que atuam em profissões condizentes com o capital escolar de nível superior por eles adquirido e que passaram por processos de ascensão social se relacionam com culturas diversas, presentes em universos materiais e simbólicos diferentes, a saber: a cultura de seus respectivos meios de origem social e familiar, a cultura profissional e a “cultura legítima”, aquela mais comumente relacionada às disposições culturais das camadas sociais economicamente superiores. A faixa etária dos sujeitos pesquisados vai de 53 a 68 anos, e são eles: Edmar (ex-Oficial da Marinha Mercante Brasileira, engenheiro civil, embora não atue nessa profissão, e professor da educação básica), Sebastião (professor universitário aposentado e professor da educação básica), Vicente (professor universitário aposentado) e Gilberto (juiz de Direito). O trabalho de campo consistiu, basicamente, na realização de entrevistas em profundidade com os quatro sujeitos, a respeito do objeto construído. A coleta dos dados teve início em março de 2013 (por meio da realização de entrevistas informais, das quais a utilização dos áudios fora devidamente autorizada pelos entrevistados na ocasião da formalização dos trabalhos, e acadêmica e eticamente validada pela previsão do seu uso nos projetos submetidos às instâncias universitárias responsáveis pela apreciação ética e científica das pesquisas) e foi finalizada em julho de 2017, mês no qual uma última entrevista complementar foi realizada com um dos sujeitos. Os resultados da pesquisa apontam para determinadas hipóteses que parecem encontrar validade na escala individual, sobretudo nos quatro casos analisados. Tais hipóteses podem ser sintetizadas da seguinte maneira: por meio da escolarização em nível superior, mas sobretudo por meio de processos informais de socialização no mundo do trabalho, os sujeitos parecem ter incorporado a cultura específica de suas respectivas áreas de atuação profissional com uma intensidade que foi capaz de conferir a eles a permanência nas profissões ocupadas e de garantir-lhes uma evolução profissional estável e progressiva; as formas de relação dos sujeitos com a “cultura legítima” são variadas, e os graus de sua incorporação diversos, contudo, a maior ou menor familiaridade com essa cultura parece não interferir diretamente nos processos que envolvem a vida profissional e a vida social, de um modo geral, dos entrevistados; por fim, parece haver, da parte dos entrevistados, um esforço de não-deserção social e cultural, manifesto em uma verdadeira luta travada por eles contra a possibilidade de se distanciarem de suas origens.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. Origem popular. Ascensão social. Escolarização de longo curso. Mundo do Trabalho. Culturas.

ABSTRACT

The present thesis results from a research inserted in the field of Sociology of Education, specifically amongst the studies based on qualitative data and developed in the microsociological scale. It also comprehends certain concepts of General Sociology. The main goal of the research was to understand how four long-schooled subjects from the low class walk of life, who work in professions that are in keeping with the higher education capital they have acquired and which have gone through social ascension processes are related to diverse cultures present in different material and symbolic universes, namely: the culture of their respective means of both social and family origins, also professional and “legitimate culture”, the one most commonly related to the cultural dispositions of the economically superior social class. The studied subjects age ranges from 53 to 68 years old, being them: Edmar (formerly a Brazilian Merchant Marine Officer, Civil Engineer, although he does not work in this profession, and a basic education teacher), Sebastião (a retired university professor and a basic education teacher), Vicente (a retired university professor) and Gilberto (Judge of Law). The fieldwork was basically consisted of in-depth interviews with the four subjects regarding the constructed object. The data collection began in March 2013 (through informal interviews, with previously duly authorized recordings by the interviewees at the time of the work formalization and academic and ethically validated by the prediction of their use in the submitted projects to university bodies responsible for the ethical and scientific evaluation of this research) and was finished in July 2017, when a last complementary interview was conducted with one of the subjects. The results of the research point to certain hypotheses that seem to find validity in the individual scale, especially in the four analyzed cases. Such hypotheses can be summarized as follows: through higher education, but mainly through informal processes of socialization in the world of labor, the subjects seem to have incorporated the specific culture of their respective areas of professional activity with an intensity that was able to grant them a longer continuance in their occupations and to guarantee them a stable and progressive professional development; the subjects relationship approach with the “legitimate culture” is varied, as it is diverse the degrees of their incorporation, however, the greater or less familiarity with this culture seems not to interfere directly in the processes that involve, in general, those interviewed professional and social lives; finally, there seems to be a social and cultural non-desertion effort from those interviewed, expressed in a real struggle waged by them against the possibility of distancing themselves from their origins.

Keywords: Sociology of Education. Popular source. Social Ascension. Long-term schooling. World of Labor. Cultures.

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|--------|---|---------------------------------------------------------------------|
| ALL | – | Academia Lavrense de Letras |
| APA | – | Área de Proteção Ambiental |
| AVC | – | Acidente vascular cerebral |
| CAM | – | Clube Atlético Mineiro |
| CEB | – | Câmara de Educação Básica |
| CEC | – | Centro Educacional da Criança |
| CES | – | Câmara de Educação Superior |
| CIANSP | – | Congregação das Irmãs Auxiliares de Nossa Senhora da Piedade |
| CLT | – | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNE | – | Conselho Nacional de Educação |
| CNEC | – | Campanha Nacional de Escolas da Comunidade |
| CNEG | – | Campanha Nacional de Educandários Gratuitos |
| CNH | – | Carteira Nacional de Habilitação |
| CNPq | – | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COEP | – | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais |
| COLTEC | – | Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais |
| CP | – | Conselho Pleno |
| CPB | – | Casa Publicadora Brasileira |
| CTPM | – | Colégio Tiradentes da Polícia Militar |
| DBI | – | Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras |

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------|
| DCS | – Departamento de Ciência do Solo da Universidade Federal de Lavras |
| DF | – Distrito Federal |
| DRPC | – Delegacia Regional de Polícia Civil do Estado de Minas Gerais |
| ECA | – Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENEM | – Exame Nacional do Ensino Médio |
| ES | – Espírito Santo |
| ESAL | – Escola Superior de Agricultura de Lavras |
| FaE | – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais |
| FAGAMMON | – Faculdade Presbiteriana Gammon |
| FATEPS | – Faculdade Três Pontas |
| FDMC | – Faculdade de Direito Milton Campos |
| FELA | – Fundação Educacional de Lavras |
| FMF | – Federação Mineira de Futebol |
| FVE | – Fundação Valeparaibana de Ensino |
| GO | – Goiás |
| HQ | – Histórias em quadrinhos |
| IBGE | – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IES | – Instituição de Ensino Superior |
| IFMG | – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais |
| INCA | – Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras |
| INSS | – Instituto Nacional do Seguro Social |
| IPG | – Instituto Presbiteriano Gammon |

| | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ITA | – Instituto Tecnológico de Aeronáutica |
| LDB | – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MASP | – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand |
| MD | – Ministério Brasileiro da Defesa |
| MEC | – Ministério da Educação |
| MG | – Minas Gerais |
| MNBA | – Museu Nacional de Belas Artes |
| MOBRAL | – Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MPB | – Música Popular Brasileira |
| MT | – Ministério Brasileiro dos Transportes, Portos e Aviação Civil |
| NAI | – Núcleo de Aprendizagem Integral |
| OAB | – Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONG | – Organização Não Governamental |
| PCE | – Programa de Crédito Educativo |
| PDT | – Partido Democrático Trabalhista |
| PMMG | – Polícia Militar de Minas Gerais |
| PPMEC | – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica da Universidade Federal de São João del-Rei |
| PRONATEC | – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PT | – Partido dos Trabalhadores |
| PUC | – Pontifícia Universidade Católica |
| RFSA | – Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima |
| RMV | – Rede Mineira de Viação |
| RN | – Rio Grande do Norte |

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------|
| SBT | – Sistema Brasileiro de Televisão |
| SEDS | – Secretaria de Estado de Defesa Social |
| SP | – São Paulo |
| SSVP | – Sociedade de São Vicente de Paulo |
| TCLE | – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TJMG | – Tribunal de Justiça de Minas Gerais |
| UFAM | – Universidade Federal do Amazonas |
| UFJF | – Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFLA | – Universidade Federal de Lavras |
| UFMG | – Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFSJ | – Universidade Federal de São João del-Rei |
| UFU | – Universidade Federal de Uberlândia |
| UFV | – Universidade Federal de Viçosa |
| UGF | – Universidade Gama Filho |
| UNIFENAS | – Universidade José do Rosário Vellano (Universidade de Alfenas) |
| UNILAVRAS | – Centro Universitário de Lavras |
| UninCor | – Universidade Vale do Rio Verde |
| UNIVAP | – Universidade do Vale do Paraíba |
| UnU | – Universidade de Uberlândia |
| UNIS | – Centro Universitário do Sul de Minas |
| URSS | – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| USP | – Universidade de São Paulo |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela I – Perfil social dos entrevistados..... | 83 |
| Tabela II – Informações metodológicas..... | 92 |
| Tabela III – Perfil social dos irmãos de Gilberto..... | 250 |
| Tabela IV – Perfil escolar e profissional dos filhos/sobrinhos de Gilberto..... | 254 |

DIAGRAMA

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| Representação esquemática do objeto de pesquisa..... | 70 |
|------------------------------------------------------|----|

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| AVISTAR A MONTANHA, INICIAR A SUBIDA..... | 23 |
| As minhas montanhas, o meu subir | 26 |
| “Dizer” de uma maneira que a ciência não “diz” | 31 |
| Nem homem nem deus, Sísifo, apenas: a narrativa do mito..... | 33 |
| Estrutura da tese..... | 38 |
| | |
| CAPÍTULO I – EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA MICROTEORIA | 42 |
| 1.1 – Chaves conceituais de análise | 44 |
| 1.1.1 – O capital cultural | 46 |
| 1.1.2 – A cultura do mundo do trabalho..... | 49 |
| 1.1.3 – Conhecimento praxiológico, <i>habitus</i> e processos de socialização | 51 |
| 1.1.4 – O capital social e o capital simbólico: dois capitais estratégicos, duas importantes moedas sociais | 56 |
| 1.1.5 – Disposições culturais, gosto, legitimação cultural e hibridação..... | 59 |
| | |
| CAPÍTULO II – O ÁRDUO E PRAZEROSO PERCURSO DA PESQUISA..... | 64 |
| 2.1 – A construção do objeto | 65 |
| 2.2 – O percurso da pesquisa: procedimentos metodológicos | 74 |
| | |
| CAPÍTULO III – UM POUCO DE SÍSIFO EM TODOS | 79 |
| 3.1 – Apresentação sinótica dos sujeitos da pesquisa | 83 |
| 3.1.1 – Edmar Rodrigues da Silva..... | 83 |
| 3.1.2 – Sebastião Donizeti Rossi..... | 85 |
| 3.1.3 – Vicente Gualberto..... | 86 |
| 3.1.4 – Gilberto Benedito | 88 |
| 3.2 – Teorizar sobre a vida: produção, tratamento e análise dos dados..... | 89 |
| | |
| CAPÍTULO IV – EDMAR RODRIGUES DA SILVA: DA MONTANHA AO MAR, DO MAR À MONTANHA | 100 |
| 4.1 – Origem sociofamiliar: o rio começa e termina na mesma aldeia..... | 100 |
| 4.1.1 – Os avós: posse e transmissão de capital cultural e social..... | 101 |
| 4.1.2 – Os pais: afetividade, cultura e valores..... | 104 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.2.1 – A mãe e o filho: reciprocidade na relação de afeto e valorização da escola..... | 105 |
| 4.1.2.2 – O pai: trabalho (investimento?) cultural..... | 108 |
| 4.1.3 – Irmãos, sobrinhos e sobrinhos-netos: ascensões escolares na família..... | 114 |
| 4.2 – Percurso socioescolar: quatro negativas importantes | 117 |
| 4.2.1 – Anos iniciais: a paixão pelos livros e pelas histórias infantis | 118 |
| 4.2.2 – O ciclo ginásial: tudo seria apenas comum, se não fosse a presença de “uma pessoa fantástica” | 119 |
| 4.2.3 – O científico: tudo se tornou paixão, graças a outra “pessoa fantástica”..... | 120 |
| 4.2.4 – Estudos superiores e percurso socioprofissional: muitos recomeços..... | 125 |
| 4.3 – Vida sociocultural: um sujeito de gosto amplo..... | 130 |
| 4.4 – Projetos futuros: falar russo, ter uma casa no campo, dançar Flamenco, Paso Doble e Tango, ser um pouco como Ivan Ilitch, repousar eternamente em Moscou | 141 |
| 4.5 – Não é o alto, mas os lados que devemos buscar | 142 |

CAPÍTULO V – SEBASTIÃO DONIZETI ROSSI: UM CABOCLO REALIZADO ...149

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 – Origem sociofamiliar: “Sou da roça, de origem cabocla mesmo”..... | 149 |
| 5.1.1 – Os ancestrais: italianos, brasileiros e uma índia na genealogia..... | 150 |
| 5.1.2 – Os pais: trabalhadores da terra distantes da cultura escrita..... | 151 |
| 5.1.2.1 – O pai: nativo do campo, “analfabeto funcional”, valorizador da escola..... | 152 |
| 5.1.2.2 – A mãe: nativa do campo, analfabeta, dona de casa, de mãos na enxada e pensamento na escolarização dos filhos..... | 155 |
| 5.1.3 – Os irmãos: reprodução e ascensão social | 157 |
| 5.2 – Vida familiar: casamento e paternidade..... | 163 |
| 5.3 – Escola e trabalho: dois mundos inseparáveis..... | 166 |
| 5.3.1 – Os quatro primeiros anos: a leveza de estar entre iguais..... | 166 |
| 5.3.2 – Os quatro anos seguintes: novas dificuldades, as mesmas alegrias | 167 |
| 5.3.3 – O 2º grau: longas caminhadas em nome do sonho da escolarização..... | 169 |
| 5.3.4 – Os estudos superiores: graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada... E trabalho, muito trabalho | 170 |
| 5.4 – Consolidação profissional: “construção da competência”, “estabilidade no trabalho” e “realização pessoal” | 176 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.5 – Vida social e disposições culturais: “de vez em quando”, “às vezes”, “raramente”, “não”, “nunca” | 184 |
| 5.6 – Autoanálise a partir do mito de Sísifo: o prazer torna as escaladas mais leves | 193 |

CAPÍTULO VI – VICENTE GUALBERTO: ESCALADAS, QUEDAS, PERMANÊNCIAS196

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 – Origem sociofamiliar: quando, seu moço, nasceu este rebento, era o momento de ele rebentar?..... | 196 |
| 6.1.1 – A mãe: analfabetismo, dotes culinários e trabalho escolar | 198 |
| 6.1.2 – “Deslocado”, não apenas por ser o último na fratria | 201 |
| 6.1.2.1 – Os homens..... | 202 |
| 6.1.2.2 – As mulheres..... | 203 |
| 6.1.2.3 – Os sobrinhos..... | 206 |
| 6.2 – Vida social, trajetória escolar e percurso profissional: as pedras de Vicente | 208 |
| 6.2.1 – Escolarização inicial e trabalho | 209 |
| 6.2.2 – Depois de tantos morros e tantas escaladas, finalmente a conclusão do colegial | 213 |
| 6.2.3 – Estudos superiores: novos desafios, novas portas, novos horizontes..... | 217 |
| 6.3 – Vida sociocultural | 222 |
| 6.4 – Os efeitos de tantas pedras, ou melhor, rochas roladas morro acima e os futuros montes-sonhos a escalar..... | 232 |
| 6.5 – Problematizar é necessário, inclusive para Sísifo | 237 |

CAPÍTULO VII – GILBERTO BENEDITO: O PIONEIRO EM UMA FAMÍLIA COM DEZ EXCEPCIONALIDADES242

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1 – Origem sociofamiliar: filho de um fecundo casal de “colonos” rurais | 242 |
| 7.1.1 – Um pai em busca do sonho de uma vida melhor para a sua família | 245 |
| 7.1.2 – Uma mãe detentora de uma sabedoria que não se adquire na escola | 247 |
| 7.1.3 – Os irmãos: as outras nove excepcionalidades | 249 |
| 7.2 – Vida familiar: casamentos e paternidade | 256 |
| 7.3 – Percurso socioescolar e vida de trabalho: duas faces da mesma condição | 257 |
| 7.3.1 – 1º e 2º graus: um percurso “doloroso”, mas carregado de esperança..... | 259 |
| 7.3.2 – Estudos superiores: novas manifestações de pioneirismo..... | 263 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.4 – Consolidação profissional: a lavoura, a alvenaria, os campos de futebol, os escritórios de advocacia, os tribunais | 269 |
| 7.5 – Disposições culturais: um homem sedento de cultura | 275 |
| 7.6 – “Valeu a pena, valeu e vale”: autoanálise a partir do mito de Sísifo | 283 |
| CAPÍTULO VIII – QUATRO “EXCEÇÕES À REGRA”: UMA LEITURA HORIZONTAL E COMPARATIVA DOS CASOS | 287 |
| 8.1 – Do vale ao cimo da montanha: origem popular e ascensão social..... | 289 |
| 8.2 – Valorização da escola pelos pais e pioneirismo escolar | 291 |
| 8.3 – Discriminações veladas (ou não muito) e a questão étnico-racial | 295 |
| 8.4 – Vigilância contra os distanciamentos: o esforço cotidiano de não-deserção | 298 |
| 8.5 – Incorporação, denúncia e resistência: os sujeitos e as culturas diversas..... | 300 |
| 8.6 – As portas de ingresso em profissões condizentes com a titulação escolar obtida: concursos públicos, capital social e capital simbólico..... | 305 |
| 8.7 – As “boas” escolas do passado e a importância do professor para os sujeitos..... | 307 |
| 8.8 – O gosto em falar de si | 310 |
| 8.9 – Sociologia espontânea e naturalização do social | 312 |
| 8.10 – E Sísifo alcança o topo da montanha... .. | 316 |
| O ENCERRAMENTO DESTA ESCALADA, A CONTEMPLAÇÃO DA VISTA | 319 |
| REFERÊNCIAS | 322 |
| FONTES CONSULTADAS | 344 |
| ANEXO I – GUIAS DAS ENTREVISTAS TEMÁTICAS | 348 |
| ANEXO II – SÍNTESE DA NARRATIVA DO MITO GREGO DE SÍSIFO ENTREGUE AOS SUJEITOS DA PESQUISA | 358 |
| ANEXO III – DETALHAMENTO METODOLÓGICO DO TRABALHO DE CAMPO.... | 360 |
| ANEXO IV – QUADRO COMPARATIVO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES | 367 |
| ANEXO V – TEXTO APRESENTADO À BANCA E À AUDIÊNCIA NA OCASIÃO DA DEFESA DA TESE | 369 |

AVISTAR A MONTANHA, INICIAR A SUBIDA

*Se te abaixasses, montanha,
poderia descansar.*

*Mas não te abaixes, que eu quero
lembrar, sofrer, esperar.*

Cecília Meireles

O presente trabalho representa o meu esforço de compreender como sujeitos de origem popular que conseguiram escolarizar-se longamente e que, além disso, passaram por processos de ascensão social e profissional se relacionam, a partir das posições sociais alcançadas, com as culturas específicas de três universos materiais e simbólicos diferentes: a cultura dos seus meios de origem, a cultura dos meios profissionais por eles alcançados e a cultura mais comumente ligada às apreciações, práticas, inserções e aos consumos das classes sociais economicamente privilegiadas. Essas culturas, além de diversas, podem ser dissonantes e parcial ou totalmente antagônicas entre si.

Parto da reconstrução analítica da *origem social* e da *trajetória escolar e profissional*, bem como da compreensão das *disposições culturais* de quatro sujeitos: Edmar, ex-oficial da Marinha Mercante Brasileira, engenheiro civil (embora não atue nesta profissão) e professor da educação básica; Sebastião, professor universitário aposentado e professor da educação básica; Vicente, professor universitário aposentado; e Gilberto, juiz de Direito.

Entendo que *busca* seja a melhor palavra para definir este estudo, resultado de todo um exercício de compreensão da subida da montanha social por sujeitos cujas condições de origem concorriam para mantê-los no sopé. Todavia, eles subiram, e não sem um fardo, mas levaram em seus frágeis ombros uma, duas, três, infindáveis rochas ou, talvez, uma mesma rocha revestida com roupagens diferentes em cada momento. A metáfora ajuda a compreender os processos sociais, escolares, profissionais e culturais pelos quais passaram e passam os sujeitos das camadas populares na luta pela *ascensão*, aqui compreendida, não como a passagem da condição de oprimido para a de opressor, mas como a obtenção de melhores condições materiais e simbólicas de existência em relação às das origens dos sujeitos.

Mas, por mais custosa que seja a escalada, ela também comporta alegrias, satisfações, experiências prazerosas, esperanças e realizações, marcadas por aquilo que parece ser produto de uma forte capacidade de significação das experiências pelos pobres, em detrimento das

suas condições de vida, muitas das vezes precárias. Por essas razões, fez-se imperativo conhecer empiricamente os processos de socialização pelos quais passaram e passam os sujeitos da pesquisa, o que inclui a socialização primária ou familiar, a que se dá em meio às redes de relações mais amplas nas quais eles se inseriram e se inserem, a escolarização desses sujeitos em todos os níveis e a socialização dos mesmos no mundo do trabalho. Ciente da complexidade de tais processos, mesmo no caso de uma pesquisa na escala micro, lancei-me ainda à tarefa de analisar a batalha dos sujeitos pela permanência no *topo específico por eles alcançado*, entendido, não como um trono dos dominantes ou um palácio de privilégios, mas como uma *posição social*, no mínimo, mais elevada em relação à de seus pais, em termos econômicos, escolares e profissionais. Assim, *ascensão* e *permanência* são, penso, dinamismos capazes de sintetizar o objeto da presente tese. Alerto ainda para o fato de esse topo alcançado não ser estático; novas posições podem ser buscadas e alcançadas pelos sujeitos no decurso contínuo de suas vidas.

Angustia-me muito pensar a ascensão social, pois os processos que a envolvem costumam ser revestidos por discursos ideológicos, como o da meritocracia, responsável pelo alarde aclamatório dos que supostamente saem da pobreza e se tornam poderosos e, pior, pela responsabilização única e exclusiva dos pobres pelo seu fracasso. O problema é ainda mais grave quando os pobres assumem esse discurso e passam a ver nos dominantes os “incansáveis trabalhadores” que eles, os pobres, não foram, simplesmente porque “não quiseram” ou “não se esforçaram o suficiente”. Esforço, honestidade, determinação, superação e tantas outras palavras que povoam abundantemente o vocabulário dos que detêm o poder econômico e político, muitas das vezes, não passam de expressões vazias, falsas, carregadas de hipocrisia e astúcia. É também, e principalmente, por esta razão, que o topo metafórico do qual trato nesta tese não representa o cume da pirâmide social, mas as elevações, por menores que sejam, alcançadas por sujeitos de origem popular.

A minha motivação é pessoal. A luta de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto tem sido também a minha. Obviamente, cada história de vida é única, o que impossibilita a identificação plena da minha trajetória com as deles. Não obstante, há semelhanças entre a construção do que fui-sou-serei e os processos pelos quais eles passaram e passam, processos constitutivos do ser social, escolar, profissional e cultural de cada indivíduo. Pessoalmente, alimento o desejo de subir os degraus que me forem possíveis na vida social, sem que isto signifique a minha transformação em integrante das camadas dominantes ou a minha adesão a qualquer mecanismo de dominação. Entendo que a busca por melhores condições individuais e familiares de vida não necessariamente anula ou deslegitima a luta pela emancipação

humana, mesmo que essa luta individual represente o que Pierre Bourdieu afirmou ser a manifestação de uma “forma particular de luta de classes, que é a luta da concorrência”, assinalada por certo grau de docilidade da parte dos dominados, pois essa luta “é aquela que os membros das classes dominadas se deixam impor quando aceitam os desafios que lhes propõem os dominantes”, e mesmo que essa luta seja, em certo grau, “reprodutora, uma vez que aqueles que entram nessa espécie de corrida de perseguição – em que, desde a partida, estão necessariamente vencidos, como o testemunha a constância das distâncias”, continua, em tom aparentemente resignado, o autor, “reconhecem implicitamente, pelo simples fato de concorrer, a legitimidade dos fins perseguidos por aqueles que os perseguem” (BOURDIEU, 2010, p. 182-183. Grifo do autor).

O tom resignado e até pessimista dessas palavras de Bourdieu se justifica por ele as escrever referindo-se aos macroprocessos sociais, sem, nesse caso específico, atentar para as *exceções à regra*, que ele também admite que existem, e, como atesta sua própria biografia, que ele mesmo foi (BOURDIEU, 2005). Nesta tese, analiso quatro “exceções à regra”, como eu me considero ser, e, embora eu reconheça a importância desta luta individual por ascensão, muitas das vezes disputada com as regras do jogo tácita e verticalmente impostas pelos dominantes, penso que ela não pode se tornar capaz de aniquilar os sonhos mais coletivos. E se couber aqui sonhar, talvez a luta pela construção de uma escola democrática e socialmente eficaz seja um ponto de partida a ser encarado corajosamente¹.

Um leitor que talvez se possa chamar de “positivista clássico” consideraria uma aberração esta minha confissão de quase identidade entre pesquisador e pesquisados. Afirmando que já me preocupei com esse fato, mas hoje ele não me incomoda mais. Penso mesmo que uma busca teórica que nasça de um incômodo fundamental, pessoal, vivencial e experiencial é mais justificada que aquela oriunda de um objeto supostamente neutro.

Certamente por essa razão, Flick (2005, p. 49) entende que as “questões da investigação não surgem do nada: em muitos casos têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social”, o que, em vez de invalidar uma pesquisa, na concepção do autor, pode justificá-la, como, ancorado nele, defendi em Oliveira (2013; 2016). Em outras palavras, papéis importantes e complementares são desempenhados pelo *contexto cotidiano* e pelo *contexto científico*, no caso de um estudo acadêmico (FLICK, 2005). Sutilmente, esta mesma percepção aparece na tese de doutorado de Portes (2001), mais

¹ E esse ponto de partida talvez possa ser a busca pelo conhecimento das razões pelas quais a nossa escola, de um modo geral, não seja socialmente eficaz, como no esforço dos vários autores que colaboraram com um trabalho sobre eficácia escolar realizado pelos organizadores Brooke e Soares (2008).

especificamente em sua epígrafe, um verso e uma parte de outro do poeta português Fernando Pessoa, palavras que, se fossem escritas em prosa, poderiam aparecer assim: *é a busca de quem somos, na distância de nós*. Quando li aquele trabalho pela primeira vez eu não atinei para o sentido da sua epígrafe, retirada de um poema sobre a procura de navegantes por “irmãos” perdidos “no mar sem fim”, do livro *Mensagem* (PESSOA, 1998, p. 90).

No entanto, assumir-me socialmente próximo, até certo ponto, dos entrevistados, embora seja interessante *para mim* enquanto sujeito social e pesquisador, não explica, objetivamente, a pertinência sociológica da pesquisa que propus desenvolver. Este aspecto revela um posicionamento político da minha parte, entretanto, ele exige uma justificativa propriamente científica. Todavia, as minhas “escolhas” não foram meramente arbitrárias ou sociologicamente injustificáveis; pelo contrário: percebi que, dependendo do tratamento dado, elas apontariam problemas e tensões estruturais das sociedades de classes passíveis de entendimento e ainda relativamente carentes de compreensão a partir do prisma da Sociologia.

Com efeito, nascer e viver a infância e a juventude nos meios populares, passar por uma escolarização longa e culminar com a inserção em profissões socialmente proeminentes, ao contrário do que apregoa boa parte dos discursos meritocráticos, midiáticos e do senso comum, são momentos que não constituem uma trajetória retilínea e progressiva, mas sim uma dinâmica bastante complexa, intrincada e por vezes descontínua e contraditória. Nascer em uma cultura marcada pela limitação (ou mesmo pela precariedade) econômica, apropriar-se da cultura escolar e de uma cultura profissional técnica, diretamente ligada a uma área específica do mundo do trabalho, e incorporar a cultura da classe social à qual se ascende – por menor que seja a mobilidade – são desafios repletos de dor e prazer, movimentos dialéticos carregados de conflitos, explícitos ou velados, inerentes a essas múltiplas inserções materiais e simbólicas, as quais são passíveis de receber um tratamento conceitual.

Para voltar à pessoalidade deste trabalho, narrarei sucintamente a minha escalada. Tal como Portes (2001) se buscava nos seus entrevistados, eu também procuro me descobrir, portanto, ponho-me em busca do encontro de mim naqueles que não sou.

As minhas montanhas, o meu subir

Nasci em 17 de maio de 1981, em Lavras, cidade sul-mineira com uma população de 92.200 habitantes². Sou filho temporão de Rosanilda Édna de Oliveira e Maurício Cândido de

² Todas os números de habitantes de cidades que aparecem nesta tese se referem à população residente atual de cada município, de acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Oliveira, que antes de meu nascimento tiveram outros três filhos: Maria José de Oliveira, Paulo Sérgio de Oliveira e Luciana Aparecida de Oliveira.

Não cheguei a conhecer os meus avôs e nem as minhas avós, pois já haviam falecido quando da ocasião de meu nascimento. Minha mãe estudou até o “4º ano de grupo”, como ela mesma diz, isto é, até o 5º ano do ensino fundamental, conforme a atual nomenclatura³. Desde criança, dedicou-se a trabalhos domésticos, muitas das vezes árduos, para ajudar a minha avó, Ana da Costa Rezende, igualmente dona de casa e detentora de algum conhecimento escolar, já que ela conseguia ajudar os seus mais de dez filhos nas tarefas escolares. Sobre meu avô materno, Edson Gonçalves de Rezende, sei apenas ele que foi policial militar. A imprecisão das informações sobre a minha família revela, ao menos para mim, como até a memória familiar, em termos de exatidão, é difícil de ser preservada, por falta de suportes documentais, fotográficos, entre outros, que não dependem apenas de disposições familiares voltadas à preservação material da memória, mas também da posse de recursos econômicos dos quais a família de minha mãe era completamente desprovida.

Quando minha mãe estava com 17 anos, ela se casou com meu pai, um ano mais velho. Aos 20 anos, dona Rosa, como minha mãe é conhecida, já tinha meus três irmãos. Ela sempre foi dona de casa e, nos momentos de maior dificuldade financeira, precisou realizar trabalhos braçais em restaurantes e casas de família para ajudar a garantir o nosso sustento.

Meu pai, falecido aos 45 anos de idade, quando eu estava com 14 anos, também estudou apenas até o “4º ano de grupo”. Durante a maior parte da sua vida, ele trabalhou em empresas de transporte urbano e rodoviário, como trocador, vendedor de passagens e fiscal. Sua vida profissional conferiu a ele certa respeitabilidade, apesar da escolarização curta, que, diga-se de passagem, fazia parte do destino escolar da esmagadora maioria da população brasileira até tempos relativamente recentes. Nada sei sobre meus avós paternos, Elias Cândido de Oliveira e Maria Conceição da Costa, que, além de meu pai, tiveram mais um filho, meu tio Wilson Cândido de Oliveira, hoje aposentado, depois de, assim como o meu pai, ter trabalhado durante quase toda a sua vida em empresas de transporte rodoviário.

³ Nos anexos desta tese há um quadro comparativo das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação já vigentes no Brasil, a saber, as Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96. Esse quadro, reproduzido do trabalho de Carvalho (2012), cuidadosamente organizado pela autora, elucida a equivalência etária e terminológica dos cursos escolares em cada uma das leis citadas, o que é importante para o meu trabalho, devido às análises nele presentes de percursos escolares de sujeitos escolarizados sob a vigência de diferentes legislações educacionais. O ensino primário (o “grupo”) consistia nas quatro séries anteriores ao ciclo ginásial, também com duração de quatro anos, por sua vez, seguido de dois cursos paralelos, a saber, o clássico e o científico (ambos com duração de três anos), em concordância com o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a nomenclatura utilizada para se referir aos cursos oferecidos após o ciclo ginásial passou a ser colegial. O início da escolarização se dava aos sete anos, no caso das crianças que não cursavam a então chamada educação pré-primária (ou ensino pré-primário), atual educação infantil.

Dos meus irmãos, apenas Paulo concluiu o antigo 2º grau, atual ensino médio. Formou-se no curso técnico em Contabilidade, nesse nível de ensino, mas nunca atuou como contador. Ele “optou” por fazer o que sempre fez desde a infância: trabalhar como mecânico de automóveis em uma oficina. Ele faleceu aos 22 anos de idade, vítima de complicações advindas de uma apendicite, e eu, que tinha 11 anos na ocasião de seu falecimento, ainda ouço meus familiares e amigos dizerem que ele era “muito inteligente”; essa é a representação⁴ a seu respeito, uma espécie de senso comum familiar sobre meu irmão. As minhas irmãs, hoje donas de casa, não passaram da antiga 7ª série do 1º grau em seus percursos escolares.

De toda a minha família, inclusive a extensa (tios e primos), até o momento, eu sou o que maior escolaridade está atingindo. O gerúndio aqui é necessário para ilustrar a ideia de *processo*, tão cara à pesquisa desenvolvida. Sigo a trilha de Charlot (1996, p. 51) ao entender que “processo é ‘o que acontece’ quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser previsto *a priori*”. Os estados produzidos no e pelo processo, conforme esse autor, não são necessários nem inelutáveis, mas apenas possíveis, já que “a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter”. Nesta tese, exercito-me na busca pela compreensão de processos (sociais, escolares, profissionais e culturais). Mas o que significa compreender algo tão dinâmico? A isso responde o mesmo Charlot (1996, p. 51): compreender um processo “é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto”. Particularmente, penso que a palavra *condição* dê conta daquilo que não é mecanicamente determinado nos processos, e que tampouco é fruto de imprevistos aleatórios, muito menos de uma quimérica liberdade individual absoluta, ideológica e cinicamente apregoada pelo discurso liberal.

Considero interessantes as acepções de *condição* do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1999, p. 522). Como defendi em Oliveira (2017), trabalho no qual reflito especificamente sobre a condição docente, agrada-me, sobremaneira, pensar condição como *modo de ser*, como *maneira de viver resultante da situação de alguém*, definições presentes naquele dicionário. Teixeira (2007, p. 429) entende condição como “o estado, o *status*, a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade”, daí se falar em “condição social” e em “condição humana”, segundo a autora. Esse entendimento e as duas acepções que figuram entre outras tantas no dicionário citado parecem-me condizentes com a maneira como focalizo os sujeitos aqui apresentados.

⁴ Ancorado em Bourdieu (2006) e em Chartier (1990; 1991), entendo por *representação* a percepção do social manifesta nos discursos dos sujeitos, percepção, por sua vez, socialmente condicionada.

Vale aqui explicar porque chamo de *sujeitos* os entrevistados com os quais me ocupei, para evitar qualquer incompreensão conceitual que possa surgir devido à polissemia do termo. Mesmo não sendo cativos de um suposto determinismo, é impossível negar o peso da realidade social na construção da vida dos pesquisados e de qualquer indivíduo, o que igualmente me impede de defender a ideia de que as suas vidas pudessem ter sido marcadas por uma liberdade absoluta. Eles são sujeitos *de* suas histórias de vida, não sujeitos *a* uma destinação imutável; são sujeitos *da* realidade social, mas não se sujeitam passivamente *a* ela, mesmo que os limites da liberdade individual precisem ser considerados. Entendo-os ainda como *sujeitos* pelo fato de que eu jamais poderia vê-los como *objetos* de uma pesquisa, dada a dignidade inerente a eles e também a mim, dignidade que nos *subjetiva* na situação de entrevista e na reconstrução a mim confiada dos seus percursos.

Entretanto, as *subjetividades* devem ser compreendidas como *intersubjetividades*, de acordo com Gonçalves Filho (1998). Em sua análise freudiano-marxista das relações sociais, o autor parte da “exigência de encontrar o homem na cidade, o homem no meio dos homens, a subjetividade como aparição singular, vertical, no campo intersubjetivo e horizontal das experiências”. É imperativo pensar o homem como uma “subjetividade realizando-se intersubjetivamente” e compreender os seus traços psicossociais a partir do pressuposto de que ele é “*um* homem” que sempre “*aparece em companhia* de outros” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 14. Grifos do autor).

Voltando ao meu percurso, no que tange a minha escolarização, posso afirmar que ela foi marcada pela forte presença de minha mãe e de minhas irmãs. Mesmo sem condições pedagógicas de me auxiliar nas tarefas escolares, minha mãe sempre se preocupou em me encaminhar à escola pontual e diariamente, nunca sem que eu estivesse bem alimentado, com o uniforme limpo e ainda com uma pequena quantia em dinheiro para que eu pudesse comprar uma merenda na cantina, apesar das injunções econômicas familiares. As noites que minha mãe passou acordada na porta de algumas escolas públicas para me conseguir uma vaga constituem razão para que eu afirme o quanto a minha escolarização era considerada importante para ela. Minha irmã mais velha, Maria, cuja escolarização fora sofrível, potencializava os mimos de minha mãe presenteando-me mensalmente com brinquedos, roupas e material escolar, tudo pago com o parco salário que ela recebia trabalhando como auxiliar de costura em uma fábrica de roupas da cidade. Indiretamente, percebo hoje os efeitos das atitudes de Maria, que também é minha madrinha de Consagração na Igreja Católica. Já Luciana, que à época trabalhava junto com o meu pai na rodoviária de Lavras, também me cumulava de mimos, mas o que de mais importante vejo no comportamento dela e que

favorecera a minha escolarização longeva, foi o fato de ela ter sido a minha professora em casa, literalmente: brincávamos todos os dias de escolinha. Minha irmã era a professora. Ela mesma comprou um pequeno quadro verde, gizes, livros, revistas, cartilhas e até uma merendeira! Ela me deu “aulas” na nossa casa, ensinou-me as primeiras palavras, as primeiras “continhas” e imprimiu em mim uma forma de me comportar na escola. Mesmo antes de meu ingresso na educação formal, eu já havia recebido os códigos escolares por meio desta minha irmã, então adolescente, que, em seguida, passou a me auxiliar nos deveres de casa e nos meus estudos para as provas. Eu ingressei na escola com alguma familiaridade com o conhecimento ali produzido e com uma grande noção das regras do seu jogo.

Passei por tudo o que hoje recebe o nome de educação básica, do antigo ensino pré-primário até o ensino médio, sem nenhuma reprovação e com uma única recuperação, em Química, no 2º ano do ensino médio, época em que eu já conciliava o trabalho diurno com o estudo noturno. Toda a minha trajetória, até aí, fora dentro de escolas públicas da rede estadual de ensino. Concluído o 3º do ensino médio, “formado” e sem a menor condição financeira de ingressar em uma faculdade, embora o desejo não me faltasse, dediquei-me exclusivamente ao trabalho assalariado durante cerca de quatro anos, basicamente trabalhando como empacotador em uma fábrica de roupas (a mesma onde minha irmã Maria havia trabalhado) e depois como balconista em uma das lojas pertencentes ao mesmo proprietário daquela confecção. Pude então investir parte da minha renda mensal em um cursinho pré-vestibular privado e passei no vestibular para o curso de Filosofia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no final do ano de 2003.

Graduei-me em Filosofia no ano de 2008, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. Atuei e atuo em escolas de nível fundamental, médio e superior, algumas delas prestigiadas e um tanto refratárias a estudantes das camadas sociais desfavorecidas, escolas onde, na maioria dos casos, a posição social e econômica do professor é bastante inferior à dos alunos. No seguimento de minha trajetória acadêmica, concluí o mestrado em Educação, também na UFSJ, no ano de 2013 e, atualmente, estou em fase de conclusão do curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo critério parcial é precisamente a defesa desta tese, e a minha *condição* é certamente um dos fatores que me levaram à curiosidade acadêmica e à solidariedade para com os meus entrevistados e para com todos os que vivem situações similares na luta pela escolarização em nível superior e pela mobilidade social ascendente. No meu caso e no caso dos quatro sujeitos da pesquisa, ascensão social não significa a assunção do posto de dominantes, mas representa um processo, a busca gradual por condições menos delicadas e mais humanas de existência ou pelo

desagravo da precariedade da vida, em um país ainda marcado pela injustiça social e por um sem-número de desigualdades materiais, políticas, culturais e simbólicas.

Intuo algumas das razões de meu êxito na escola e de certa mobilidade social ascendente pela qual venho passando – pelo menos considero assim. Mas a minha origem, a trajetória que venho percorrendo e a minha posição atual na sociedade não constituem o objeto ou o tema da presente tese. Reconstruir a minha vida em sociedade por meio de uma autoanálise sociológica, tal como fez Bourdieu (2005), não representa nem parte de meus propósitos. A síntese anterior apresentou aquilo que foi uma das minhas *motivações* – pessoalmente falando, talvez a principal delas – para a realização da pesquisa que originou esta tese. Além da pessoalidade e do meu esforço, este trabalho traz as marcas da incompletude, e também das minhas limitações, pelas quais, desde já, peço desculpas.

Minha motivação pessoal, reforço, por si, não justifica a opção pelo objeto construído. Entre pesquisador e pesquisados *podem* existir pontos de identificação, mas *deve* haver uma *intropatia* (KAUFMANN, 2013), tendo em vista a execução de um trabalho rigoroso. No meu caso, espero que a intropatia de que trata o autor tenha servido como um dos meios para que eu buscasse o conhecimento acerca das tensões sociais reveladas pelas trajetórias dos sujeitos com os quais me ocupei, certamente estimulado pela minha trajetória. E são justamente essas tensões que ligam também as histórias individuais aos processos e conflitos sociais mais amplos, conforme defendido por Elias (1995), trabalho em que o autor analisa a gênese social da “genialidade” de Wolfgang Amadeus Mozart, compositor austríaco do século XVIII.

Pelas razões expostas, busquei a realização de uma pesquisa feita de proximidade e distanciamento, afinidade e estranheza, “naturalidade” e desnaturalização. Para isso, além da minha identificação parcial com os sujeitos e do cabedal constitutivo das referências teóricas, lancei mão da *arte*, da *metáfora* e do *mito*, sobre os quais discorro a seguir.

“Dizer” de uma maneira que a ciência não “diz”

Entendo que a arte, associada à busca pela compreensão científica dos fenômenos sociais, mais do que apenas ilustrar ou exemplificar um aspecto, qualquer que seja ele, pode servir mesmo para *problematizar* a realidade e para dar àquilo do qual se há de tratar uma visibilidade que o *embeleze* e *revele* em todos os seus pontos harmônicos e com todas as suas contradições. Caminho aqui no mesmo sentido de Octavio Ianni, quando escreveu, acerca dos *estilos de pensamento*, que “as ciências naturais realizam principalmente a *explicação*, ao passo que as ciências sociais propiciam principalmente a *compreensão*, reconhecendo-se que

as artes surpreendem e fascinam pela *revelação*” (IANNI, 2003, p. 24-25. Grifos do autor). No caso da pesquisa que originou a presente tese, pautada empiricamente em dados qualitativos, compreensão e revelação, ciências sociais e artes, perfizeram, juntamente comigo, o meu percurso, amparando-me. A utilização que faço da arte (sobretudo da literatura e da poesia) neste trabalho denota seu aspecto *revelador* e faz dela um *referencial*, um chão onde piso firmemente, pois me dá tanta sustentação quanto os artigos e livros acadêmicos.

É necessário evidenciar, sobre aquilo que tange ao uso da arte nesta tese, a minha absoluta distância das pretensões e arbitrariedades classificadoras. Não advogo em favor de nenhuma manifestação artística, tampouco condeno quaisquer delas. Não levo a arte ao tribunal, visto que está longe dos objetivos deste estudo e muito além das minhas capacidades e intenções a tentativa de definir o que é “mais” ou “menos” artístico. Considero isso absurdo. Quando trato da arte, refiro-me ao *registro artístico*, que pode ser distinguido, com certa facilidade, do *registro científico*. Sobre as possibilidades de definir a arte, o máximo que ousar fazer é concordar com as afirmações de Nunes (1966; 2016), autor que a descreve como um *modo de ação produtiva dos homens*, um *fenômeno social* que é, portanto, *parte da cultura*. Diretamente relacionada com a “totalidade da existência humana”, a arte “mantém íntimas conexões com o processo histórico”, além de ser foco de convergência de valores “religiosos, éticos, sociais e políticos”; portanto, ela é capaz de suscitar problemas axiológicos, “tanto no âmbito da vida coletiva como no da existência individual, seja esta a do artista que cria a obra de arte, seja a do contemplador que sente seus efeitos” (NUNES, 1966, p. 25; 2016, p. 17). Importa ainda esclarecer que muitos dos registros artísticos presentes ao longo de toda esta tese foram referidos pelos próprios sujeitos da pesquisa, durante a situação de entrevista. Constitui uma das minhas intenções versar sobre práticas, consumos e apreciações dos entrevistados, sobre suas disposições artísticas, e, por esta mesma razão, mencionar tais referências é, igualmente, um meio de respeitar e valorizar a cultura destes, já que, em muitos dos casos, boa parte dos registros artísticos que aparecem aqui pode, para evocar novamente, Ianni (2003), *revelar* muito acerca de quem fala sobre si mesmo. Esse autor trata da *revelação* pela arte como uma *forma* de atingir certos conhecimentos impassíveis de serem obtidos por caminhos científicos, e Nunes (1966; 2016) também aventa a possibilidade da existência de *conhecimentos específicos* que só poderiam ser alcançados *por intermédio* da arte.

O mesmo raciocínio sobre a arte pode ser aplicado à *metáfora*, figura de linguagem da qual lanço mão sempre que considero conveniente e sempre que a consigo construir. A metáfora, cujo uso é recorrentemente recomendado por Kaufmann (2013), esclarece muito do

que poderia ficar ofuscado pela teoria pura ou pela descrição fria dos fenômenos e torna menos hermética a realidade que serve de objeto ao pesquisador. Ela vivifica e ilumina o real.

Metáforas, comparações explícitas e uso de linguagens artísticas são comuns nas obras dos pensadores clássicos da Filosofia Ocidental, nos Livros Sagrados da cultura judaico-cristã e, possivelmente, de todas as culturas. No caso da Bíblia Sagrada, as parábolas de Jesus, presentes nos Evangelhos, e o Livro de Gênesis são dois exemplos. De acordo com Storniolo e Balancin (1990, p. 14), em nota de rodapé explicativa no capítulo primeiro do Livro de Gênesis, a “narrativa da criação não é um tratado científico, mas um poema que contempla o universo como criatura de Deus”. Esse exemplo, retirado da interpretação dos dois autores, serve, não para que eu adentre em uma discussão sobre a possibilidade ou não de explicação da origem do universo por caminhos científicos na Antiguidade, mas sim para ilustrar como os homens antigos conheciam o *poder de comunicação* das imagens trazidas pela metáfora e pela arte – no caso do Livro de Gênesis, pela *poesia*.

O recurso estético ao uso de referenciais artísticos, assim como à utilização de metáforas e comparações, ainda conta, no presente trabalho, com o apoio das imagens míticas, sobretudo de uma narrativa grega específica: o mito de Sísifo, o qual passo a explorar. Penso que ciência, arte, metáfora e mito não necessariamente se contradizem, mas podem se complementar com o objetivo de elucidar os fenômenos sociais focalizados. A arte e a metáfora resgatam a beleza e o encantamento que os mitos proporcionam, beleza e encantamento que a lógica científica não faz com que se percam, mas com que se tornem mais frios. A complexidade humana carece também de calor na tentativa de sua compreensão.

Nem homem nem deus, Sísifo, apenas: a narrativa do mito

Nas sociedades de classes marcadas por profundas desigualdades, como no caso da Brasileira, inúmeros são os fatores que tornam a universidade refratária aos pobres. Nessas sociedades, os pobres costumam representar meras peças na engrenagem do capital, quando se trata do trabalho. Violências materiais e simbólicas dificultam a dignificação da cultura das camadas populares e escasseiam o oferecimento de oportunidades de novas inserções socioculturais aos sujeitos a elas pertencentes. É possível pensar os processos escolares, o ingresso no mundo do trabalho e a relação com a cultura a partir do mito de Sísifo. Mais do que um suposto instrumento para embelezar esta tese, essa narrativa constitui, para mim, um princípio de inteligibilidade, ou uma “base epistemológica”, termo de Carvalho (2011, p. 55).

De acordo com a leitura dessa narrativa mítica feita por Camus (2014, p. 121)⁵, os “deuses condenaram Sísifo a empurrar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornava a cair por seu próprio peso. Pensaram, com certa razão, que não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança”. Até aqui, por meio da leitura do filósofo argelino, é possível traçar, ainda que alegoricamente, um paralelo entre o mito de Sísifo e as teorias da reprodução social, as quais explicitam o paradigma da dominação (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010), com todos os seus mecanismos, e desvelam a lógica da exclusão e das desigualdades materiais e políticas: enormes contingentes populacionais estão fadados, por causa das condições das classes subalternas às quais pertencem, à desesperança e à inutilidade do trabalho com vistas à mobilidade social. Os “deuses”, por meio do peso das “rochas”, mantêm os Sísifos no vale ou no galgar inútil dos montes, o que sustenta os privilégios de uns e a opressão de outros. Embora nem todo o processo se dê de modo que os sujeitos ajam deliberada e conscientemente, o fato é que certos postos ainda são parcial ou totalmente inacessíveis a membros de determinados grupos.

Voltando à narrativa mítica, filho de Éolo, deus do vento, e de Enárete, uma mortal, Sísifo foi rei da Tessália, uma das regiões do Mundo Grego. Egina, filha de Asopo, um deus-rio, havia sido raptada por Zeus⁶, e Sísifo sabia do rapto, o que o levou a traçar um plano que lhe garantisse o favorecimento de Asopo: contaria a ele com quem estava a sua filha e o instruiria a resgatá-la, com a condição de que o deus-rio concedesse água à cidade de Corinto, recém-fundada por Sísifo. Trato feito, Asopo teve a filha de volta e Corinto recebeu água em abundância, o que despertou a ira de Zeus. O rei do Olimpo mandou Tânatos (a Morte), filho da Noite e de Hipnos, perseguir Sísifo, mas, com esperteza, este o enganou e o aprisionou. Com Tânatos aprisionado, os homens não mais morriam, o que deixou furioso o deus Hades, senhor do Mundo dos Mortos, que “não pode suportar o espetáculo de seu império deserto e silencioso” (CAMUS, 2014, p. 121). Racionalmente estratégico e com suas moedas de troca, Sísifo partiu, assim, para um arriscado jogo de luta pela imortalidade.

Na continuação, Ares, o deus da guerra, foi enviado para libertar Tânatos. Sísifo já não poderia mais driblar a Morte, como fizera, o que o levou a traçar um novo plano: consciente de que morreria, pediu para que Mérope, sua esposa, não sepultasse seu corpo nem lhe

⁵ É importante advertir que eu não faço uma análise camusiana do problema de pesquisa construído, tampouco pretendo desvirtuar ou deslocar as interpretações do mito de Sísifo feitas pelo referido pensador. Meus intuitos são os de apresentar a narrativa do mito conforme a ordenação da mesma feita por Camus (2013; 2014) e buscar analogias entre ela e o recorte social constituído em objeto.

⁶ Camus (2013; 2014) utiliza os nomes romanos para se referir a determinadas entidades presentes na narrativa do mito de Sísifo. Por exemplo, o autor se refere a Zeus por Júpiter e a Hades por Plutão. Considero pertinente, aqui, manter a nomenclatura da tradição grega, e entendo que esta opção não prejudica o sentido do texto.

prestasse exéquias e cultos fúnebres, e ela lhe foi obediente. Chegando ao Mundo dos Mortos, “irritado por uma obediência tão contrária ao amor humano” (CAMUS, 2014, p. 121), obteve de Hades a permissão para voltar à Terra a fim de castigar aquela com quem dividira o leito conjugal por tantos anos. Sísifo voltou à vida, impedindo a Morte de alcançá-lo outra vez.

Após uma série de confabulações entre os deuses, feridos em suas vaidades, encolerizados pelas sucessivas vezes em que foram enganados por Sísifo, ficou decidido que o seu castigo seria o de mandá-lo, em corpo, para o Mundo dos Mortos. Era inadmissível, para os deuses, a ideia de um homem que fosse mais inteligente que eles e que escapasse aos seus desígnios. Hermes, mensageiro dos deuses, menino de pés alados, “segurou o audaz pelo pescoço e, tirando-o de suas alegrias, trouxe-o à força de volta para o inferno, onde sua rocha estava já preparada” (CAMUS, 2014, p. 122). O único descanso de Sísifo, a partir desse instante, sucedeu, segundo Junito de Souza Brandão, outro intérprete dessa narrativa, quando o cantor e guitarrista Orfeu foi ao reino de Hades em busca de sua amada Eurídice, morta em decorrência da picada de uma serpente. Tudo nesse reino se manteve em suspenso por causa do encantamento provocado pelo som da cítara e da “voz divina” de Orfeu (BRANDÃO, 1987, p. 142) – mas tudo não passou de uma amenização efêmera dos suplícios.

Diferentes tradições míticas descrevem Sísifo como um homem “esperto” e “habilidoso”. Conforme Camus (2014, p. 121), se se der crédito a Homero, “Sísifo era o mais sábio e prudente dos mortais”, embora outras tradições o mostrem como alguém que tendia para a arte da enganação e do ardil, e até mesmo “para o ofício de bandido”. Com efeito, Brandão (1986, p. 226; 1987a, p. 290) se refere ao semideus em questão como “embusteiro”, “solerte” e “inescrupuloso”. Embora o componente moral desse mito possa apresentar alguns juízos negativos a respeito de Sísifo, ele é, na verdade, um semideus que luta com armas próprias para romper, a todo custo, com os limites impostos por sua condição de mortal frente a forças maiores que as dele, utilizando-se, para isso, de sua inteligência e de estratégias múltiplas que lhe são passíveis de execução. As peripécias dessa narrativa assemelham-se àquelas inerentes à tragicidade da luta dos sujeitos das camadas populares pelo alcance de posições mais elevadas na estrutura social. Lamentavelmente, a imensa maioria desses sujeitos ainda vive em uma condição semelhante à de Sísifo, de um inútil rolar de pedras a um cimo refratário aos pobres, ou até pior, já que tantos sequer conseguem iniciar o movimento de busca por ascensão, fadados que estão à pobreza imposta pela reprodução social.

Várias leituras, releituras e interpretações do mito acima descrito têm sido feitas ao longo da história. Para os meus propósitos, trabalho o conjunto da narrativa de modo alegórico. O seu final, *o castigo de Sísifo*, e as disposições da figura central, representam uma

interessante imagem: a de alguém que luta incessante e inutilmente contra uma determinação dos deuses. Mas – e este ponto é *central* em minha análise –, imaginemos que Sísifo conseguisse atingir o topo da montanha e criasse mecanismos capazes de fazer com que sua pedra não rolasse mais morro abaixo. Nesse caso, o que os deuses o preparariam? Como seria a sua vida? Busco aqui construir uma imagem que possa refletir o “destino” dos sujeitos pesquisados para a construção da presente tese.

O que distancia os sujeitos investigados na pesquisa que culminou nesta tese do Sísifo mítico é que este, ao contrário daqueles, não era sustentado pela esperança de triunfar contra a rocha e contra o desígnio dos deuses (CAMUS, 2013; 2014). Esse mito revela um semideus consciente de que sua luta é inútil e que o levará à morte. No caso dos sujeitos aqui investigados, embora estatisticamente improvável, a possibilidade de êxito não deveria ser de todo descartada quando do início e no decorrer dos seus respectivos percursos.

Transposta a imagem para as histórias de vida de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto, verificadas quantas pedras eles rolaram morro acima, descritos os seus percursos, analisadas as suas estratégias e consideradas todas as dificuldades pelas quais passam os indivíduos de origem popular na luta pela permanência no sistema de ensino e pelo ingresso em universos profissionais refratários a eles, ver-se-á que não há como negar que os quatro atingiram o *topo*, contra toda e qualquer improbabilidade estatística de sucesso, ainda que seja necessário considerar a *relatividade* desse topo. São como Sísifos *bem-sucedidos* no drama social, que após escalada a montanha, depararam-se com um mundo novo, cujo *acesso* lhes exigiu um árduo trabalho, e a *permanência* nele exige ainda mais esforços, além dos empreendidos na subida. Parafraseando Camus (2013; 2014), esses sujeitos são superiores aos seus destinos, mais fortes que suas rochas. Elas não rolam mais montanha abaixo – ou continuariam rolando, todavia de outras formas? O rompimento com a condição social de origem faz deles Sísifos que deixaram de ser Sísifos, ao menos em parte. E era exatamente esta a minha inquietação: como teria sido, *para eles*, escolarizar-se longamente, ingressar em profissões socialmente proeminentes, ou ao menos socialmente mais valorizadas que as de seus pais, e, por fim, lidar com manifestações culturais diversas daquelas presentes no seio familiar de cada um e nos seus respectivos meios sociais de origem?

Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto chegaram ao cume, mesmo que eles necessitem ou possam almejar ainda galgar outros montes, visto que nenhuma vida se estabiliza ou se cristaliza em meio ao dinamismo social. Eles não se tornaram dominantes, não estão no ponto mais elevado da montanha social como um todo, mas sim, ascenderam a posições

improváveis para sujeitos como eles, cujas condições de origem concorriam para mantê-los nos mesmos lugares, talvez, rolando inutilmente suas rochas morro acima.

O término de uma escalada coloca um outro desafio: como sobreviver nos novos espaços – espaços que podem exigir a incorporação de uma nova cultura –, trazendo no *corpo* as marcas da origem social? Seria esse novo mundo no qual os sujeitos de origem popular se veem inseridos – o mundo profissional, o mundo da cultura das camadas economicamente superiores – uma nova pedra, que precisará ser rolada outros morros acima? Caso seja, mesmo vencida a luta contra a pedra da trajetória socioescolar e profissional, os sujeitos investigados estariam condenados ou não a novos rolares de pedras? E que novas pedras seriam estas? A do peso das novas inserções sociais no conflito com a origem dos sujeitos? Esse outro subir da montanha seria permanente? Seria mesmo um doloroso escalar ou haveria nele também prazeres e alegrias? Esses sujeitos seriam cindidos, no sentido de que, sob determinados aspectos, as suas pedras permaneceriam no topo e sob outros não? Estas e outras perguntas nortearam a composição da pesquisa consumada nesta tese, e também emergiram durante o trabalho empírico e analítico, muitas das vezes por meio da contribuição direta dos próprios entrevistados.

A luta dos sujeitos das camadas populares pelo *ingresso* e pela *permanência* no sistema escolar em nível superior e o esforço desses sujeitos na busca pela ascensão socioprofissional podem representar um trabalho árduo e incessante – segundo a intertextualidade que proponho, semelhante ao esforço de Sísifo, condenado a executar o trabalho de subir uma pedra ao alto de um morro do qual ela sempre torna a rolar –, mas igualmente marcado pela simbolização da vida e por realizações diversas, sobretudo no caso dos sujeitos como os aqui investigados, que conseguiram galgar certas posições sociais.

Portanto, a presente tese, cuja estrutura apresento a seguir, resulta de uma pesquisa inserida entre os estudos no campo da Sociologia da Educação, mais precisamente entre aqueles pautados em dados qualitativos e que se destinam a compreender a luta dos estudantes de origem popular pelo ingresso e permanência no ensino superior. Não obstante, este estudo dá um salto na direção da vida socioprofissional e cultural dos sujeitos pesquisados, o que me leva a recorrer também ao cabedal teórico da Sociologia Geral. O objetivo é compreender a relação desses sujeitos com culturas diversas, presentes em universos materiais e simbólicos diferentes e possivelmente conflitantes, a saber: a cultura mais comumente ligada às camadas sociais economicamente superiores, a cultura profissional específica de suas respectivas áreas de atuação e a cultura de seus meios sociais de origem.

Estrutura da tese

Esta tese contém oito capítulos. O primeiro é, basicamente, de ordem teórica. Nele faço uma discussão geral sobre a lógica da dominação nas sociedades de classes, nas quais a “escalada da montanha” tende a ser árdua, quando não impossível, para os sujeitos financeira e escolarmente descapitalizados – para usar um termo das Ciências Econômicas. A relação entre os níveis micro e macroteórico e as especificidades científicas das abordagens em cada um deles são igualmente discutidas. Logo depois, exploro o referencial teórico que embasou a pesquisa, no intuito de apresentar os conceitos do campo das Ciências Sociais que dão visibilidade ao objeto construído e fundamentação ao estudo proposto.

Em seguida, no segundo capítulo, trato do processo de construção e da formulação do objeto da pesquisa, com vistas à elucidação do problema e do escopo deste trabalho. A concepção do estudo que propus desenvolver é apresentada em um tópico que abre a deixa para a contextualização dos sujeitos entrevistados, ou, numa expressão preferida por Kaufmann (2013), dos *informantes* da pesquisa.

Com efeito, a apresentação dos sujeitos aparece no terceiro capítulo. O objetivo desse capítulo é mostrar as características dos entrevistados definidas *a priori* como critérios de inclusão na pesquisa. A título de justificativa inicial da inclusão, procuro mostrar a raridade dos sujeitos por meio de uma apresentação sinótica das suas respectivas biografias e posições sociais. Concluo o capítulo com uma explanação acerca da forma como construí os dados e a maneira como busquei constituir em teoria as informações obtidas no campo.

A fundamentação conceitual, os procedimentos metodológicos e a construção teórica da pesquisa aparecem em diferentes capítulos, mas essa opção não tem por intuito romper com o caráter dialogicamente teórico-empírico do trabalho realizado. Ciente de que, em pesquisas como a que me propus desenvolver, referenciais teóricos e dados empíricos são indissociáveis, optei por essa divisão para mostrar, primeiramente, como as tensões sociais teorizadas, sobretudo por Pierre Bourdieu, minha referência teórica principal, fornecem um cabedal analítico e conceitual capaz de alavancar a construção de novos objetos. A formulação do tema/problema da pesquisa, bem como os procedimentos utilizados no campo e na escrita desta tese, ao menos no meu entendimento, parecem fazer mais sentido se apresentados separadamente, mas não de forma estanque: no capítulo de cunho teórico, elementos empíricos já aparecem, e, do mesmo modo, aspectos teórico-conceituais se fundem, a todo momento, à empiria e às análises, de modo explícito ou implícito, nos dois capítulos subsequentes. Esclareço ainda que as minhas escolhas teóricas não foram arbitrárias. Como na

“biografia sociológica de uma trânsfuga de classe”⁷ construída por Coutinho (2015), este meu trabalho também “teve sua estrutura teórica construída sempre em articulação com a pesquisa empírica” (COUTINHO, 2015, p. 18). Assim, minhas “opções” teóricas foram condicionadas pelo meu trabalho de campo e vice-versa. Se Bourdieu é assumidamente o meu referencial principal, isto se deve ao fato de as suas contribuições teórico-metodológicas respaldarem de maneira mais consistente as minhas análises, ponto que merece especial atenção.

Do ponto de vista epistemológico, longe de aderir incondicionalmente ao pensamento bourdieusiano, procurei estar vigilante quanto à pertinência dos seus conceitos para as análises que me propus desenvolver nesta tese. De acordo com Coutinho (2015, p. 31), embora muito “útil para o estudo de grupos sociais”, o esquema analítico e conceitual bourdieusiano “carece dos instrumentos necessários quando a escala de análise é reduzida até o indivíduo e suas interações, contradições e conflitos inter e intrapessoais, ou seja, quando o que se pretende é a investigação da sociogênese de um indivíduo singular”, ideia com a qual, em parte, concordo, e que se faz presente, segundo Nogueira e Nogueira (2009), no pensamento de Lahire – “simultaneamente o mais aguerrido dos críticos de Bourdieu e o mais fiel de seus discípulos”, conforme Vandenberghe (2013, p. 71) –, como também nas obras de inúmeros pesquisadores que trabalham na escala individual (VANDENBERGHE, 2013). No entanto, com o cuidado de não transpor para a dimensão do indivíduo, *ipsis litteris*, noções macrossociológicas, sejam elas de Bourdieu ou de outros autores, tais noções podem amparar consistentemente as pesquisas na escala micro, como tão cuidadosamente fez a própria Coutinho (2015). O mais importante é que o pesquisador se esforce por manter-se permanentemente em diálogo com as produções teóricas que o respaldam, ciente da incompletude que caracteriza a Ciência e de seu caráter refutável, guiado pela abertura, mas também pela criticidade e pela reflexividade – como tanto defendeu o próprio Bourdieu.

Kaufmann (2013) nos leva a refletir sobre a tentação constante à qual os pesquisadores são expostos: a de enquadrar pragmaticamente o objeto a determinados referenciais teóricos, prática arbitrária e desonesta, não rara nas pesquisas em Ciências Sociais. O encaixotamento do objeto, pior ainda, da biografia de um *sujeito*, sua redução a um espelho de uma teoria cristalizada e a seleção tendenciosa de pontos capazes de “comprovar” o que, na realidade, o campo desmente, representam atitudes não científicas e antiéticas, que devem ser, portanto, descartadas da prática dos pesquisadores que se pretendem autênticos (KAUFMANN, 2013; OLIVEIRA, 2015a). Obviamente, tudo isso demanda maior volume de trabalho, assim como

⁷ O conceito de “biografia sociológica” utilizado pela autora é de Lahire (2010), e o de “trânsfuga de classe” é de Bourdieu (2007).

uma permeabilidade ao novo – sobretudo nos casos em que o novo ao qual se deve acolher contraria as expectativas teóricas e as convicções político-ideológicas do pesquisador –, mas poderá ter como resultado uma significativa contribuição científica. O que não se pode perder de vista é o fato de a validade de um modelo teórico ligar-se menos a engessamentos conceituais do que à “coerência dos encadeamentos, ao rigor da ilustração de uma hipótese, à precisão de análise de um contexto, isto é, à sutileza das articulações entre teoria e observação” (KAUFMANN, 2013, p. 57).

Do quarto ao sétimo, os capítulos da presente tese são destinados à *análise vertical* da origem, trajetória e atual posição social dos sujeitos da pesquisa. Tratam-se de análises *individuais* dos casos, que consideram toda a complexidade familiar, social, cultural e econômica dos entrevistados. A verticalidade consiste, não em tratá-los como indivíduos abstraídos de um contexto, mas em compreendê-los, um a um, a partir das suas múltiplas pertenças. Embora haja um ou mais eixos de articulação que ligue todos eles – eixos estes que são delimitados nos capítulos segundo e terceiro –, as suas especificidades e singularidades exigem um tratamento individualizado nesse momento, capaz de dar conta daquilo que se refere ao sujeito enquanto indivíduo social, sem que se percam de vista os condicionamentos sociais e as redes de relações (BOURDIEU, 2010a; TOURAINE, 1984) que caracterizam a trama na qual eles se inserem e da qual eles fazem parte. Parto das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas, informações transformadas em dados que figuram em forma de análise ilustrada e exemplificada pela descrição da origem social dos entrevistados, bem como de todo o percurso escolar, profissional, social e cultural dos mesmos. Assim, há no presente texto, um capítulo para cada um dos sujeitos, no qual as suas particularidades individuais são verticalmente analisadas a partir de uma abordagem *plurifatorial*, expressão de Silva (1999), autor que partiu, em seu estudo, do pressuposto de que para se compreender o fenômeno social tornado objeto sociológico, é preciso que sejam consideradas todas as condições objetivas, subjetivas e relacionais dos sujeitos em questão. Caminho nesse mesmo sentido ao tratar dos sujeitos da pesquisa que originou a presente tese. A ordem da apresentação é a seguinte: Edmar (quarto capítulo), Sebastião (quinto capítulo), Vicente (sexto capítulo) e Gilberto (sétimo capítulo).

O oitavo e último capítulo, sem romper com a proposta analítica dos capítulos que vão do quarto ao sétimo, apresenta uma *análise horizontal* dos quatro casos verticalmente analisados. Mais do que encontrar pontos de aproximação e de afastamento entre os casos individuais, busco, nesse capítulo final, reforçar a compreensão acerca das manifestações e dos fenômenos que ligam cada um deles aos problemas levantados na pesquisa. Parto do

entendimento de que, por mais importantes que sejam as biografias em suas peculiaridades individuais, nada justifica analisá-las fora do parâmetro do *perfil geral* por mim traçado como critério de inclusão de cada um dos sujeitos, apresentado e discutido no capítulo segundo desta tese. Adianto ainda o fato de algumas descobertas da pesquisa terem feito emergir certos padrões que, *mutatis mutandis*, aparecem nas quatro histórias de vida analisadas.

O meu maior propósito com esta tese é o de levantar problematizações hipotéticas com vistas à construção de novas pesquisas sobre o tema/problema tratado, considerando o inacabamento que caracteriza a pesquisa acadêmica.

Feitas as devidas considerações iniciais, após avistar a montanha que eu, enquanto pesquisador, propus-me a escalar, convido a leitora e o leitor a iniciarem a sua subida ao longo das próximas páginas. Para mim, ela foi árdua, todavia bela e vivida com a alegria e a paixão de quem pretende, ainda que minimamente, prestar as suas contribuições para as pesquisas em Sociologia, mais especificamente em Sociologia da Educação.

CAPÍTULO I

EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UMA MICROTEORIA

*Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

Ferreira Gullar

A dominação social é científica e intuitivamente tão clara que dispensa maiores considerações e argumentos comprobatórios de sua realidade. Mesmo se ela não fosse evidente, seria pretensioso querer demonstrá-la dentro do escopo restrito de uma tese de doutorado. Com efeito, seria mesmo ridícula uma pretensão desse porte, visto o fato de gigantes do pensamento social terem dispendido enormes cargas de energia intelectual no decurso por vezes longo de suas vidas para que tal objetivo fosse alcançado. Graças a esses gigantes, faz-se desnecessária, hoje, a construção de longas elaborações teóricas para elucidar o que uma lógica perversa simultaneamente cria e tenta ocultar: as profundas e imensas desigualdades, presentes no desumano discurso dominante como meras “diferenças sociais” necessárias à “ordem” e ao “bom funcionamento” da sociedade.

Dadas a evidência da dominação social, a circunscrição do objeto proposto e as minhas limitações objetivas, afirmo que a minha aspiração neste estudo é tão somente a de construir uma microteoria a partir de dados empíricos de caráter qualitativo, amparado tanto pelas macro quanto por outras microteorias nas quais me inspiro e com as quais busco dialogar. Espero que isto não soe como uma retórica falsamente modesta, mas, se eu almejasse ir além, inúmeros fatores de ordem subjetiva e objetiva aparecer-me-iam como obstáculos intransponíveis, razão pela qual me limito ao esforço para contribuir minimamente e sem quixotismos para com os debates sociológicos.

É já bastante reconhecido o papel das *pequenas teorias*, na expressão de Kaufmann (2013), as quais não podem ser entendidas como desimportantes em relação às grandes, tampouco como elaborações teóricas menores, feitas por pesquisadores menos capazes que aqueles que atuam na produção macroteórica. E o problema surge pelo fato de as palavras “grande” e “pequena” comportarem a possibilidade da emissão de juízos de valor por leitores

desavisados, o que me motiva a preferir “macro” e “micro” ao me referir a produções teóricas, expressões que tendem a diminuir as chances de emissão desses juízos.

Assim, macro e micro referem-se, não à *qualidade* das teorias, mas à *extensão* dos seus objetos e dos fenômenos que podem ser descritos, analisados, explicados ou compreendidos por elas. Entendidas desta forma, ambas se complementam, apresentam-se chaves de compreensão e abrem, uma à outra, perspectivas novas, oriundas dos seus respectivos limites: se as microteorias oferecem uma possibilidade reduzida de generalização indutiva dos fenômenos descritos, as generalizações abrangentes das macroteorias não alcançam os matizes mais sutis dos fenômenos em nível micro.

No jogo da dominação social e da reprodução de classe, os grupos subalternos apresentam variadas formas de resistência ao poder instituído, como fazem os movimentos sociais organizados, por exemplo, no caso dos sujeitos sociais coletivos. Aqui, uma Sociologia em escala macro pode fornecer instrumentos de compreensão, análise e mesmo intervenção, o que não se aplica necessariamente às estratégias de enfrentamento da dominação promovidas pelos sujeitos sociais particulares, as quais dependem de uma série de condições específicas e de disposições socialmente constituídas que somente podem ser objetos das pesquisas em nível micro ou mesmo na *escala individual*, expressão de Vandenberghe (2013), utilizada para discutir o “*novo tipo de psicologia social*”, a “sociologia psicológica” ou, ainda, a “sociologia da mente”, de Margaret Archer e Bernard Lahire, autores que “embarcam em uma empreitada similar: compreender biografias individuais sociologicamente”. Archer e Lahire, continua, “trabalham com a mesma unidade de análise – *uma vida* –, e ambos buscam entender como e por que os atores tomam as decisões que tomam e vivem as vidas que vivem” (VANDENBERGHE, 2013, p. 70-71. Grifos do autor)⁸.

É importante mostrar como se comportam individualmente os sujeitos sociais, embora sem perder de vista a relação entre eles e os processos sociais mais amplos, relação que abarca semelhanças, homologias e aproximações, mas também afastamentos, tensões e contradições permanentes, ora explícitas, ora sutis e veladas. A condição de um indivíduo pode revelar tensões sociais amplas, estruturais, e é precisamente esta conexão entre os níveis macro e micro que interessa à Sociologia (ELIAS, 1995).

As “grandes” teorias sociológicas, semelhantes a um voo sobre as águas, revelam as manchas e as belezas na superfície do mar social como um todo, já as “pequenas” teorias

⁸ Vandenberghe (2013) faz uso da expressão *atores* para se referir aos *sujeitos individuais*. Na introdução desta tese eu expus os motivos pelos quais optei por chamar os entrevistados com os quais me ocupei de *sujeitos*, com todas as consequências teóricas oriundas desta opção conceitual. Todavia, eu entendo que o conceito de *atores*, que aparece na citação aqui utilizada, não descaracteriza os meus propósitos, tampouco os contradiz.

(KAUFMANN, 2013) colhem uma amostra da água salgada, um exemplar de uma planta aquática, um peixe do cardume, um micro-organismo marinho e olham cada um desses objetos de perto, profundamente, com o microscópio curioso e atento aos detalhes, muitas das vezes imperceptíveis a olho nu ou quando vistos de cima. É como entende Whitaker (2000, p. 147), autora para quem a “História que se constrói no chão social” é complexa, repleta de matizes diversos, “tão rica de meandros e significados que precisamos compreender um número cada vez maior de fatos para explicar em profundidade processos que envolvem subjetividades em confronto dentro do movimento geral da História”.

Compreender sociologicamente a trajetória escolar, profissional e social, bem como as práticas, apreciações e inserções culturais de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto, pode esclarecer, em nível micro, relevantes aspectos que se ocultam aos olhares macrossociológicos. A microteoria que busco construir a partir das trajetórias desses sujeitos tem por intenção compor a constelação das demais microteorias que giram em torno de um foco: a luta dos sujeitos de origem popular pela ascensão social por meio dos processos de escolarização e do ingresso e da permanência em profissões proeminentes ou prestigiadas no mundo do trabalho ou, pelo menos, pela conquista de uma escolarização mais longa e de uma colocação um pouco mais elevada no mundo do trabalho que aquelas de seus ascendentes.

Essa luta tem por objetivo a conquista de um lugar ao sol – ou de um lugar no topo da montanha, ainda que esse topo seja relativo. Passo agora à explanação sobre o referencial teórico e sobre as bases conceituais desta tese. Sua elaboração é devedora, tanto de trabalhos em escala macro quanto de estudos em escala microssociológica, os quais procurei incorporar e com os quais mantive diálogo constante.

1.1 – Chaves conceituais de análise

Quando se trata do acesso desigual aos bens materiais e simbólicos na vida social, é difícil não mencionar, ainda que superficialmente, as elaborações teóricas desenvolvidas no século XIX por Karl Marx e Friedrich Engels. Esses pensadores revelaram, por meio do método dialético por eles desenvolvido a partir das contribuições de outro pensador, George Wilhelm Friedrich Hegel, como um modo de produção dá lugar a outro, como se constitui historicamente a exploração do homem pelo homem e também quais seriam as possíveis vias de acesso a uma sociedade na qual, gradualmente, a exploração daria lugar ao que talvez seja autorizado receber o nome de comunidade de homens.

É comum pensar no marxismo quando se trata do conceito de *capital*, grosso modo, compreendido como o produto econômico oriundo da posse dos meios de produção por uma determinada classe social, a burguesia, opressora da classe que não os detém, o proletariado, classe esta possuidora apenas da sua força de trabalho, remunerada com irrisórios salários. A minha intenção aqui não é a de explorar a fundo o cabedal teórico marxista e marxiano, mas mencioná-lo no intuito de mostrar algo que, em grande parte, graças a Marx, Engels e aos intelectuais que deram continuidade às suas reflexões e lutas, tornou-se filosófica e cientificamente indubitável: a existência dos conflitos históricos de classes e o jogo da dominação social, vencido por aqueles que possuem condições econômicas favoráveis à condição de classe dominante (MARX, 1983; 2006; 2007; MARX; ENGELS, 2005). Relembro o fato de eu me esforçar, nesta tese, pela reconstrução das trajetórias de quatro sujeitos oriundos de famílias com fraca ou escassa posse de capital econômico, o que coloca essas famílias em situação de dominadas na estrutura social. Portanto, mesmo que as minhas referências teóricas não sejam as obras de Marx e Engels, é impossível que os ares do pensamento por eles elaborado não apareçam neste trabalho.

Embora Marx e Engels tenham também se dedicado a aspectos relacionados a âmbitos não materiais da vida humana em sociedade – ao contrário do que defendem os que, de forma equivocada e leviana, reduzem o pensamento desses autores a uma visão materialista crassa dos processos sociais –, um tratamento empírico e teórico mais sistemático desses aspectos ficou a cargo de Pierre Bourdieu e de seus colaboradores e seguidores, cerca de um século após a consolidação teórica do marxismo. Com efeito, as contribuições analíticas do pensamento social marxista e da teoria sociológica bourdieusiana partem de princípios de inteligibilidade semelhantes, e ambas as construções teóricas são marcadas pela “presença forte do paradigma da dominação e das relações de força e conflitos sociais daí gerados”, segundo Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 38). A *denúncia* das relações sociais de dominação também caracteriza ambos os constructos, o que os aproxima teórica e também politicamente, observação presente na leitura de Burawoy (2010), autor que esclarece uma série de pontos importantes de contato entre o marxismo e a teoria da reprodução social de Bourdieu.

Se a teoria social marxista trouxe à tona a obviedade da dominação oriunda da concentração do poder econômico, a sociologia de Bourdieu, sem contrastar com aquela linha teórica, esforçou-se por demonstrar a sua incompletude, posto que os processos são ainda mais sutis, velados, intrincados e nem sempre totalmente conscientes. A posse do capital econômico, em sentido marxista, é fundamental para a manutenção da sociedade de classes e para a conseqüente perpetuação da exploração, mas outros capitais entram em cena na luta

pela reprodução de classe, a saber: o *capital cultural*, o *capital social* e o *capital simbólico*. Como mostrarei nos capítulos destinados à reconstrução das trajetórias escolares e socioprofissionais dos sujeitos da pesquisa, os processos de aquisição desses capitais aparecem ao longo dos seus respectivos percursos, embora eles nem sempre estivessem plenamente conscientes de que o conjunto de suas ações os levaria a angariar os elementos formadores das suas condições de êxito, elementos estes inteligíveis por meio dos conceitos bourdieusianos aqui referidos.

1.1.1 – O capital cultural

De acordo com Bourdieu (2010b, p. 73), o capital cultural é um conceito cunhado, “como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”, visto que a intensidade da assimilação do conteúdo propriamente escolar, condicionante do “sucesso” ou do “fracasso” em termos escolares, é devedora direta da “transmissão doméstica” desse capital.

Mas a posse do capital cultural tem implicações que extrapolam os muros da escola e perpassam as relações entre profissionais devidamente inseridos no mundo do trabalho e em vários outros espaços da sociedade. Deter em maior ou menor grau esse capital condiciona uma série de outros processos inerentes aos *campos* específicos da produção cultural (BOURDIEU, 2010b; 2010c), que são igualmente campos de lutas simbólicas, as quais, por sua vez, ligam-se diretamente aos processos sociais mais gerais, apesar da relativa autonomia de cada campo, no entendimento de Caria (2008; 2014), autor dedicado a um profundo diálogo com a obra de Bourdieu, sobretudo em torno daquilo que se refere aos campos profissionais e à cultura profissional. O campo, que na verdade é um *campo de lutas*, pode ser compreendido, então, como o “sistema de relações objetivas no qual as posições e as tomadas de posição se definem *relacionalmente* e que domina ainda as lutas que visam a transformá-lo” (BOURDIEU, 2010, p. 175. Grifo do autor).

Uma das características principais do capital cultural é a sua manifestação sob três estados: *objetivado*, *institucionalizado* e *incorporado* (BOURDIEU, 2010b). No caso do primeiro estado, o capital cultural assume a forma material e, enquanto “objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 2010b, p. 77). Assim, o capital cultural objetivado, ou os *bens culturais* são diretamente transmissíveis dos pais para os filhos, porém, essa transmissão direta se refere apenas às propriedades jurídicas dos bens pertencentes a determinadas

famílias, por exemplo. A título de ilustração, pais apreciadores de certas obras artísticas podem, automaticamente, legar aos filhos essas obras enquanto materiais, contudo, a forma de relação dos filhos com elas e a apropriação simbólica que delas façam depende de processos muito mais complexos, sutis e insensíveis de socialização (BOURDIEU, 2010b, p. 77). O conceito de capital cultural objetivado é de suma importância para a compreensão dos quatro casos analisados nesta tese, pois a posse de bens culturais em maior ou menor quantidade, a frequência com que se dá a aquisição desses bens pelos sujeitos, a herança da ordem desse estado do capital cultural por eles recebida de seus pais e o que foi feito dessa herança – dilapidação, manutenção, ampliação? – revelam muito do que diz respeito à valorização do patrimônio cultural, tanto pelos sujeitos quanto pela configuração familiar dos mesmos.

O estado institucionalizado é a “objetivação do capital cultural sob a forma do diploma” (BOURDIEU, 2010b, p. 78). Trata-se de uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”, mesmo que, de fato, esta certidão institua “o capital pela magia coletiva, da mesma forma que, segundo Merleau-Ponty, os vivos *instituem* seus mortos através dos ritos de luto” (BOURDIEU, 2010b, p. 77. Grifo do autor). A *autonomia relativa* do capital cultural institucionalizado, produzida por uma espécie de *alquimia social*, cria, muitas das vezes, a ilusão de que o portador de certos títulos possui, de fato, os conhecimentos e as competências que eles asseguram com tinta e papel. Há, por exemplo, a forte tendência das pessoas a confiarem mais nos profissionais da área da saúde que tenham expostos na sala de recepção de seus consultórios um maior número de diplomas conquistados e de honrarias concedidas por instituições legalmente autorizadas a emitir tais documentos. É como uma modalidade de capital cultural institucionalizado que se entende o *capital escolar* (BOURDIEU, 2010, p. 79), passível de quantificação em anos de escolarização e de qualificação na dependência da instituição que o emitiu – se for uma escola socialmente reconhecida e prestigiada, por exemplo, o diploma tende a ter um maior valor no mercado dos bens simbólicos (BOURDIEU, 1987; 2010d; 2015).

No caso dos quatro entrevistados da pesquisa, importa compreender o peso e a relevância dessas certificações em seus respectivos percursos, os usos por eles feitos dos seus diplomas, a ligação entre estes e a construção das “reais” *competências profissionais* no mundo do trabalho e o reconhecimento social dessas competências, que consiste, possivelmente, na forma maior de garantia de “estabilidade” no mundo do trabalho.

Se o capital cultural nos estados objetivado e institucionalizado, incluído neste o capital escolar, guarda relações diretas com a materialidade – pois o papel do qual são feitos

os diplomas e certificados é o *suporte físico* que veicula as propriedades juridicamente adquiridas pelos sujeitos –, o *capital cultural incorporado* não, ou ao menos não necessariamente. O capital cultural neste estado se relaciona dialeticamente com aqueles outros, embora seja dotado de características próprias que precisam ser mencionadas. Neste estado, o capital cultural “*está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*” (BOURDIEU, 2010b, p. 74. Grifo do autor). Trata-se de um saber fazer, dizer, ver, apreciar, falar, discursar sobre, dominar certo conhecimento, o que exige tempo, trabalho e assimilação pessoal, corporal, e não pode ser obtido “por procuração”. A incorporação do capital cultural pode se dar “de maneira totalmente dissimulada e inconsciente”, e o fato de o capital cultural neste estado permanecer “*marcado por suas condições primitivas de aquisição*” (BOURDIEU, 2010b, p. 75), basicamente, a socialização primária ou familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011), faz com que a cultura assimilada desde o berço condicione toda a extensão temporal da vida cultural dos sujeitos, e acrescenta a ela o poder de patentear em seus corpos a antiguidade e as condições de sua incorporação.

Os processos de incorporação relacionam-se com “a lógica propriamente simbólica da distinção que assegura, por acréscimo, benefícios materiais e simbólicos aos detentores de um forte capital cultural”, os quais obtém lucros retirados “de sua posição na estrutura da distribuição do capital cultural”, pois passam a obter uma moeda simbólica dotada de um “*valor de raridade*” (BOURDIEU, 2010b, p. 75. Grifo do autor). Porém, continua o autor, a “*acumulação inicial do capital cultural [...] só começa desde a origem*, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (BOURDIEU, 2010b, p. 76. Grifo do autor), o que não é o caso de nenhuma das famílias dos quatro⁹ entrevistados para a pesquisa que originou a presente tese, e, por esta razão, os sujeitos se viram, de modo tardio, de frente com culturas radicalmente diferentes daquelas de seus meios de origem, o que, ao menos como hipótese, afirmo que poderia vir a implicar em desvantagens nos novos meios por eles ocupados. Vale complementar que “a precocidade do início do empreendimento de transmissão e acumulação” do capital cultural associa-se a outro fator: “o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição” desse capital, diretamente dependente “do tempo livre que sua família pode lhe assegurar”, tempo destinado exclusivamente à incorporação do capital cultural, e “liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial” (BOURDIEU, 2010b, p. 76),

⁹ Como mostrarei, a família de Edmar detinha um maior volume de capital cultural incorporado em relação às famílias dos demais sujeitos da pesquisa, e esse capital certamente foi mobilizado em prol da escolarização do sujeito. Entretanto, o volume de capital cultural dessa família e o conjunto dos seus demais capitais não são suficientes para que ela seja considerada como pertencente a outras camadas sociais que não as populares.

tempo livre que, muitas das vezes é inexistente entre as famílias de origem popular, cujas injunções de ordem material as impelem a, mesmo a contragosto, fazer com que os filhos ingressem ainda muito novos, muitas das vezes quando crianças, no mundo do trabalho, com o intuito de que eles auxiliem na complementação da renda familiar, caso de três dos quatro sujeitos da pesquisa desenvolvida.

A dialeticidade necessariamente presente na relação entre os três estados faz com que os sujeitos obtenham “benefícios proporcionais ao domínio que possuem do capital cultural objetivado” e com igual razão, à posse do capital cultural institucionalizado, “na medida de seu capital incorporado” (BOURDIEU, 2010b, p. 78). Isto é, se um sujeito possui bens culturais e títulos, os benefícios sociais por eles garantidos tendem a se maximizar na razão direta da força da incorporação do capital cultural referente a seus campos específicos de atuação e no campo das classes sociais (BOURDIEU, 2010b).

Importa mencionar que o capital cultural, em seus três estados, comporta ainda especificidades relativas ao campo delimitado no qual se travam as lutas simbólicas pela reprodução de classe no amplo jogo de dominação. Um sujeito que possua um grande número de obras literárias (capital cultural objetivado), que tenha uma formação superior ou em nível de pós-graduação em Letras (capital cultural institucionalizado) e que mantenha com a literatura uma proximidade e uma familiaridade, uma relação fluida e desenvolva a ponto de fazer dele um “grande leitor” (capital cultural incorporado), pode ser considerado o detentor de um forte *capital literário*, maneira específica de se referir a um capital cultural valioso nesse campo, não necessariamente possuidor de igual valor em outros. Do mesmo modo, pode-se falar em capital *científico*, *filosófico*, *artístico*, entre outros, sendo que todos podem ser ainda mais específicos; por exemplo, o capital artístico se manifesta em forma de capital *pictórico*, *musical*, *cinematográfico*, *dramatúrgico*, além do mencionado capital *literário*, e assim em conformidade com os campos específicos (LAHIRE, 2006).

1.1.2 – A cultura do mundo do trabalho

No tocante ao presente estudo, um capital cultural bastante específico é central para a compreensão dos processos focalizados. Trata-se do capital diretamente referente à vida profissional dos sujeitos, e que engloba o conjunto de conhecimentos técnicos das diversas áreas específicas do mundo do trabalho, cuja incorporação é a condição *sine qua non* da

evolução¹⁰ progressiva dos profissionais ao longo de suas respectivas trajetórias, ou seja, aquele que, seguindo bem de perto as reflexões de Lahire (2006), pode ser chamado de *capital cultural profissional*, aqui compreendido como o cabedal de conhecimentos e saberes, não apenas verticalmente adquiridos, isto é, por meio da formação técnica institucionalizada, mas também horizontalmente incorporados nos processos informais de socialização profissional.

Seguindo também de perto as reflexões de Caria (2014) acerca da *cultura profissional*, faço uso desse conceito para me referir ao patrimônio de recursos e conhecimentos inerentes aos campos profissionais específicos e que, possuído pelos sujeitos em maior ou menor volume, esse patrimônio confere a eles formas de evolução profissional variáveis, relativas ao grau de sua posse e à intensidade de sua incorporação. A cultura profissional se constitui e se organiza com base numa prática profissional coletiva e situada, e sua incorporação é confinada às subjetividades em presença e na interação entre elas (CARIA, 2014).

Parto do princípio de que há estreitas ligações e afinidades entre o que defendem Lahire (2006) e Caria (2014). Tendo por base os escritos dos dois teóricos, dirijo minhas reflexões no sentido do uso integrado dos conceitos de *cultura profissional* e de *capital cultural profissional*. Tais conceitos convergem para a ideia de que a incorporação da cultura dos campos profissionais específicos ocorre por meio de processos complexos, cuja posse do diploma não é a garantia suficiente, embora ela seja a condição necessária, do ponto de vista legal/institucional, do ingresso dos sujeitos em determinadas áreas profissionais.

A aquisição de um diploma de curso superior (capital cultural institucionalizado, capital escolar) não garante, necessariamente e por si só, a incorporação, pelos sujeitos, do capital cultural profissional das suas respectivas áreas de formação, embora esta certificação escolar em nível de graduação ou pós-graduação seja capaz de produzir uma “magia performática”, um efeito de crença na competência profissional dos seus portadores, por ser dotada “do *poder de instituir*, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer *reconhecer*” (BOURDIEU, 2010b, p. 78. Grifos do autor).

Importa observar que as “culturas profissionais específicas”, desde o século XIX, disputavam com a “legitimidade cultural sob a forma literária e artística”, dominante exclusiva no conjunto dos universos sociais, a capacidade de elevar os seus portadores às “altas posições” (LAHIRE, 2006, p. 485). Vale notar que os capitais culturais em todas as

¹⁰ Como em Oliveira (2013; 2016), utilizo o termo “evolução” para me referir às sucessões de acontecimentos no decurso cronológico da vida dos sujeitos, aos eventos que se deram linearmente no tempo, um após o outro, para mostrar como ocorreram ao longo dos anos, consideradas a complexidade e as contradições inerentes a esses eventos, bem como a possibilidade de retrocessos que me impedem de tratar de uma evolução necessariamente qualitativa. Especificamente no ponto do texto a partir do qual faço a chamada para esta nota, uso a adjetivação “progressiva”, pois, *nesse ponto*, trato de ascensão profissional, de um *progresso* no mundo do trabalho.

suas modalidades são também capitais culturais profissionais: aquilo que foi constituído ao longo dos processos históricos “como uma alta cultura geral, isto é, como capital cultural transcampo¹¹, é composto, por outro lado, de culturas específicas que funcionam como capitais culturais profissionais em seus campos respectivos” (LAHIRE, 2006, p. 483).

A incorporação do capital cultural profissional pode ser fonte de maior funcionalidade que a posse de uma “alta” e lata “cultura geral”, quando se pensa em ascensão no mundo do trabalho (LAHIRE, 2006). Conhecer e saber aplicar pragmaticamente os conhecimentos específicos de cada campo pode pesar mais na balança do êxito profissional dos sujeitos que o domínio da “cultura legítima clássica” do “intelectual letrado à moda antiga” (LAHIRE, 2006, p. 483). Promoções e designação de funções de maior responsabilidade (que são também as de maior remuneração) costumam se apresentar na relação direta com a apropriação e com a incorporação intensas dos capitais culturais específicos de cada área pelos sujeitos, aparecendo sob o signo ideológico da valorização da “eficiência”, do “dinamismo”, do *savoir-faire* do “trabalhador exemplar”. De acordo com Caria (2008, p. 768), “há um sentido prático das oportunidades sociais que está ao alcance de ser descoberto pelos profissionais”, e sua descoberta leva a formas efetivas de execução do trabalho; esse sentido prático é um *saber de ação profissional* que o autor prefere chamar de “saber prático-experiencial”. Por isto, a intensidade da incorporação da cultura profissional pelos sujeitos depende de vias não somente escolares, mas de disposições constituídas ao longo de todo um percurso social e profissional (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA E PORTES, 2014).

A ideia de uma cultura profissional inerente às áreas específicas do mundo do trabalho, de um capital cultural profissional que é social e historicamente constituído, e cuja apropriação e incorporação depende de tão variados processos, tornou-se fundamental para a pesquisa que me propus desenvolver. A pergunta que eu me fazia constantemente era: como os quatro entrevistados *viveram* esses processos?

1.1.3 – Conhecimento praxiológico, *habitus* e processos de socialização

Toda a cultura incorporada pelos sujeitos no decurso da vida – desde aquela adquirida por meio da socialização primária (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011), familiar,

¹¹ O pretense “capital cultural transcampo” (LAHIRE, 2006) pode ser compreendido como um capital cultural profissional específico que, devido aos processos de legitimação cultural (BOURDIEU, 2013), adquiriu o *status* de “elevado”, “nobre”, “puro”, e teve justificada a sua “nobreza” pela ocultação e pela dissimulação das lutas que o legitimaram. Aquilo que parece pairar sobre todos os campos como algo neutro e isento em meio às disputas simbólicas de força e que tende a perpassar as demais culturas com ares de universalidade, de superioridade ontológica, de uma legitimidade que lhe seria inerente é, na verdade, mais uma cultura, mais um capital cultural que se enobreceu na trama e no fluxo da complexa realidade social e histórica.

passando pela escolar e profissional, bem como por aquelas socializações que se dão por meio de inserções múltiplas – condiciona aquilo que Bourdieu, no conjunto de sua obra, chamou de *habitus*, também composto por crenças, simbolizações, representações, o que o torna, por essência, complexo e irredutível às produções culturais em sentido estrito.

Durante todo o seu percurso intelectual, Bourdieu tomou várias dimensões do mundo simbólico como objetos de análise. É possível afirmar, com Nogueira e Nogueira (2009), que grande parte de seu esforço intelectual se deu no intuito de avançar em relação às concepções objetivista e subjetivista da vida social, a partir de uma concepção dialética da mesma, por ele chamada de *conhecimento praxiológico*, o qual

tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Esse conhecimento supõe uma ruptura com o modo objetivista, ou seja, um questionamento das condições de possibilidade e, por isso, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende de fora as práticas como fato acabado, em vez de construir seu princípio gerador situando-se no interior do movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 2003, p. 40. Grifos do autor).

Com o intuito de escapar ao objetivismo, “ao *realismo da estrutura* que hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo” (BOURDIEU, 2003, p. 53. Grifo do autor), e, do mesmo modo, procurando avançar em relação aos limites do subjetivismo existencialista do filósofo francês Jean-Paul Sartre¹², Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus*, assim definido: “sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 2003, p. 53-54. Grifos do autor), que é “produto do trabalho de inculcação e apropriação necessário para que produtos da história coletiva [...] consigam reproduzir-se sob a forma de disposições duráveis em todos os organismos”, isto é, em todos os “indivíduos” (BOURDIEU, 2003, p. 79). Assim, “entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis [...], integrando todas as experiências passadas”, o *habitus* “funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e ações*” (BOURDIEU, 2003, p. 57. Grifos do autor).

¹² O Existencialismo foi uma corrente filosófica do século XX marcada pela forte presença do pensador em questão. As principais teses do Existencialismo “ateu” sartriano estão contidas em Sartre (1943; 1997; 2012).

Tal definição compreende a forma como são estruturadas as representações e as disposições dos indivíduos, por meio dos processos de socialização. Desde o nascimento, a criança é imersa em um mundo social já constituído, com valores, crenças, motivações e tendências – seu universo material e simbólico de origem – que modelam sua estrutura de respostas ao meio e às situações. Esse sistema de respostas, por assim dizer, constitui as disposições dos indivíduos, as quais, por sua vez, constituirão a “maneira de ser” (BOURDIEU, 2003, p. 54-55), as inclinações, as motivações e as propensões de cada sujeito. O conceito de *habitus* é tão caro para a pesquisa que originou a presente tese exatamente por elucidar as disposições culturais dos sujeitos e as formas como essas disposições se constituíram pelos processos de socialização pelos quais eles passaram.

A internalização do *habitus*, ou, para utilizar um termo propriamente bourdieusiano, sua *incorporação*, nem sempre se dá de modo sensível e intencional nos processos de socialização e, mais do que isto, o *habitus*, incorporado de modo insensível, não intencional, por meio de uma transmissão “natural”, tende a ser um gerador de disposições mais duradouras e de estratégias mais constantes, frisando que, em consequência da insensibilidade do processo, tais disposições e movimentos estratégicos passam a ser, igualmente, não intencionais, ou nem sempre intencionais, ou ainda, *quase conscientes*, nos termos do próprio Bourdieu (2003, p. 54), que continua afirmando que o “*habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica”. Por isso, as estruturas objetivas geradas pelo *habitus* manifestam-se como quase-naturezas (BOURDIEU, 2003).

Conforme Bourdieu, o *habitus* aparece como uma “lei imanente”, uma “*lex insita*, depositada em cada agente pela educação primeira, condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação” (BOURDIEU, 2003, p. 64). Embora os efeitos dessa “educação primeira”, ou socialização primária ou familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011), sejam duradouros, isto não significa uma impossibilidade de reconfiguração do *habitus* no decorrer da vida dos sujeitos, sobretudo de novas incorporações, as quais tendem a se dar na medida em que novos espaços de circulação social passam a fazer parte da rotina dos mesmos (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014), aspecto relevante, pois constantemente vivido pelos entrevistados.

A semiconsciência confere às práticas geradas pelo *habitus* uma espontaneidade que, longe de ser uma forma de determinação mecânica – o que implicaria incidir no “erro” do objetivismo –, torna os sujeitos propensos a esta ou aquela ação, em uma tendência dos mesmos a privilegiar, no cálculo das possibilidades, as suas primeiras experiências, as

experiências geradoras do próprio *habitus* (BOURDIEU, 2003). Coerentemente, Bourdieu mostra que esse “cálculo das possibilidades”, ou essa “avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa determinada situação”, é, na verdade, “semiformal”, guiada por “princípios inconscientes do *ethos*” dos indivíduos (BOURDIEU, 2003, p. 55). O *habitus* é, em resumo, um princípio semiconsciente de predisposição.

As “disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas [...] engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas” (BOURDIEU, 2003, p. 56), o que explica, por exemplo, a limitação dos horizontes de escolhas dos indivíduos e das famílias das camadas populares (PORTES, 2001; SARTI, 1994; 1996; 2011), que costumam sonhar apenas com a realização do possível, do provável, ou até mesmo, do inevitável (BOURDIEU, 2003).

Bourdieu, é preciso que se repita, ao elaborar o conceito de *habitus*, não pretendeu fazer desse constructo intelectual uma forma de explicação das práticas individuais entendidas de modo meramente mecânico e determinístico, o que seria cair no objetivismo, ou mesmo em um materialismo vulgar, já tão duramente criticado por Antonio Gramsci – um materialista, por sinal – no conjunto de sua obra (BURAWOY, 2010; DEBRUN, 1982; 2001; GRAMSCI, 1995). De acordo com Bourdieu (2003, p. 56), é imprescindível que sejam abandonadas “todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos”, e, do mesmo modo, não há como “conceder a um livre-arbítrio criador o poder livre e arbitrário de, num instante, constituir o sentido da situação ao projetar os fins que visam transformar esse sentido”. Portanto, o *habitus* não faz dos sujeitos marionetes do meio, mas sim, estrutura, orienta e gera as práticas, as representações e as aspirações dos indivíduos. Assim, segundo o raciocínio do autor ao formular o conceito, o *habitus* é “a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas” (BOURDIEU, 2003, p. 65).

O conceito de *habitus*, fundamento do conhecimento praxiológico, proporcionou uma “*dupla translação teórica*” (BOURDIEU, 2003, p. 40. Grifo do autor) ao originar análises que consideram a dialética entre o mundo da necessidade, da objetividade, das estruturas, e a possibilidade de ação relativamente livre dos sujeitos, que, embora condicionados pelo meio, são irreduzíveis a marionetes dele. Portanto, o “conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve de excluir para obtê-las”, a saber, “a experiência primeira – apreensão

prática do mundo social” (BOURDIEU, 2003, p. 40), experiência esta que é, ao contrário, supervalorizada pelo modo fenomenológico (subjettivista) de conhecimento.

A busca pelo avanço em relação às contribuições teóricas e metodológicas do objetivismo e do subjettivismo nas análises sociais marca a elaboração de modelos teóricos e empíricos que consideram a dialética inerente à relação do indivíduo com as macroestruturas sociais e que são capazes de romper, na leitura do mundo social, tanto com o fatalismo¹³ determinista quanto com a concepção ideologizada do homem plenamente livre, apregoadada pelo pensamento liberal. Caminhando na mesma direção de Bourdieu, Touraine (1984) enfatiza o caráter *relacional* da vida social, aspecto que não pode escapar à análise sociológica. O sentido do comportamento dos sujeitos¹⁴ “não se procura em princípios, numa ordem do universo ou num sentido da história; aliás, ele não está em lado algum que não seja nas *relações sociais*” das quais eles fazem parte (TOURAINÉ, 1984, p. 165-166. Grifo meu).

Pelas razões expostas, torna-se imprescindível, para a compreensão das disposições dos sujeitos da pesquisa, reconstruir as macroestruturas materiais e simbólicas nas quais eles se inseriram e se inserem. O peso delas sobre a individualidade social e psicológica dos sujeitos não pode ser descartado se a intenção for a de compreender as formas de relação entre os homens e a sociedade, de maneira dialética, como propõe o conhecimento praxiológico.

O *habitus* se manifesta no comportamento social dos sujeitos, traz em si a condição na qual se originou (a classe, a pertença social ou a determinado grupo dos sujeitos), e se expressa por meio da *hexis* – conjunto daquilo que é constitutivo do corpo, a exteriorização física da origem/posição de classe de uma pessoa (BOURDIEU, 2010), a sociedade feita corpo¹⁵ –, mas igualmente pelas maneiras de ser, de simbolizar, de representar, de pensar e de agir de cada sujeito.

¹³ Assim como outros autores até aqui mencionados, Paulo Freire repudia a concepção fatalista da sociedade e da história, pois ela, além de superficial, leva à docilidade ao apresentar como imexíveis as macroestruturas e o destino dos homens (FREIRE, 1993; 2011).

¹⁴ Touraine (1984), assim como Vandenberghe (2013), trabalha com o conceito de *ator*, tanto para se referir a indivíduos (atores individuais) quanto para se referir a grupos (atores coletivos). Contudo, o emprego da noção de *sujeito* associada às reflexões de Touraine (1984) aqui apresentadas não contradiz a busca desse autor pelo avanço teórico-metodológico no sentido de propor formulações científicas capazes de romper com o objetivismo e o subjettivismo. Do mesmo modo, há nesta tese citações de Bourdieu (2003), nas quais aparecem o seu conceito de *agente*, e uma de Kaufmann (2013), que, no caso específico do desenvolvimento de pesquisas, opta pelo termo *informantes* para nomear os pesquisados. Pessoalmente, não percebo, em nenhum dos casos, incoerências entre essas opções terminológicas. Obviamente, elas não se identificam, mas mencioná-las nesta tese, na qual a noção de sujeito dá o tom conceitual, parece-me não ser equivocado. Entendo esta justificativa como necessária, assim como aquela que apresentei na nota de rodapé número 8, à página 43 desta tese.

¹⁵ A *hexis* abrange as manifestações diferenciadoras da origem e da posição social presentes no corpo dos sujeitos. Tal definição é explorada por Bourdieu (2003, p. 68) e Bourdieu e Boltanski (2010, p. 134).

[...] convém retornar ao princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe, e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a *classe objetiva* como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objetivadas*, às vezes, garantidas juridicamente – por exemplo, a posse de bem ou poderes – ou *incorporadas*, tais como os *habitus* de classe – e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios (BOURDIEU, 2013, p. 97. Grifos do autor).

1.1.4 – O capital social e o capital simbólico: dois capitais estratégicos, duas importantes moedas sociais

A posse de um volume elevado de capital econômico (MARX, 1983) e de um forte capital cultural em todos os seus estados e modalidades – objetivado, institucionalizado, incorporado (BOURDIEU, 2010b), artístico (BOURDIEU, 2013), profissional (LAHIRE, 2006; CARIA, 2008; 2014) – tem os seus efeitos sociais maximizados pela posse de um amplo *capital social* (BOURDIEU, 2010a). O capital social é aquele que confere aos sujeitos a obtenção de “um rendimento muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo [...] mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital”, o qual pode ser composto pela “família, antigos alunos de escolas de ‘elite’, clube seletivo, nobreza, etc.”, de acordo com Bourdieu (2010a, p. 67). Por esta razão, continua o autor, os efeitos sociais do capital social “não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente [singular] determinado”, mas dependem da confluência de uma série de fatores ligados à rede familiar e de relações mais amplas dos sujeitos. Portanto, o capital social é definido como “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”, em outras palavras, tais recursos se ligam necessária e diretamente à “*vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis” (BOURDIEU, 2010a, p. 67. Grifos do autor). As “relações” capazes de conferir aos sujeitos um maior volume de capital social “são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade” (BOURDIEU, 2010a, p. 67), no caso, entre o indivíduo e os grupos dos quais ele é membro.

Na economia que envolve o capital social, as transações nem sempre são completamente conscientes, mas elas são, sim, estratégicas e tendem a conferir aos sujeitos uma margem maior de lucro na medida em que tomam uma consciência cada vez maior do poder desse capital na luta pela mobilidade social ascendente. Conforme Bourdieu (2010a, p. 67), o “volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar” e do volume dos demais capitais que são de “posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”. Embora seja irreduzível aos demais capitais, o capital social “não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade ‘objetiva’ e de que” – este é outro aspecto importante – ele “exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade” (BOURDIEU, 2010a, p. 67).

O capital social é potencialmente mais acumulável por sujeitos cujas famílias já possuem uma rede rentável de relações sociais. Contudo, tal potencialidade hipertrofia-se no caso das famílias que detêm os demais capitais em grande volume e força. Pensando nas origens dos sujeitos com os quais me ocupei, o capital social de suas famílias era limitado¹⁶, mas eles puderam constituir um patrimônio dele por meio de suas múltiplas inserções e de *estratégias de enfrentamento social* lucrativas, estratégias estas nem sempre conscientes, mas que precisam ser compreendidas como aquelas “ações que trazem a marca da razão sem serem o produto de uma meta racionalizada ou, ainda mais, de um cálculo racional” (BOURDIEU, 2010e, p. 83), ou seja, ações empreendidas por sujeitos para os quais a antecipação dos resultados não é plena nem conscientemente calculável (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014), não obstante, elas “são inteligíveis e coerentes, sem serem provenientes de uma intenção inteligente e de uma decisão deliberada” (BOURDIEU, 2010e, p. 83). Essas estratégias também “são ajustadas ao futuro sem serem o produto de um projeto ou de um plano” (BOURDIEU, 2010e, p. 83). A previsão de um “efeito” ou de um “resultado” no jogo social não é matemática ou mecânica – sobretudo no caso dos sujeitos de

¹⁶ Como procuro mostrar nos capítulos dedicados a cada um dos quatro sujeitos da pesquisa, nenhuma das famílias era detentora do que se poderia considerar um forte capital social. As suas relações costumavam se dar entre os seus “iguais” e, quando elas se davam entre eles e seus “diferentes”, eram quase sempre assimétricas, o que explicita uma série de desigualdades sociais, econômicas e políticas (GONÇALVES FILHO, 1998). No entanto, é preciso adiantar três aspectos interessantes dessas relações, aspectos que desenvolvo mais atentamente nos próximos capítulos: 1) é verdade que nenhuma das famílias possuía um forte capital social, contudo, elas o possuíam em volume suficiente para contribuir, mesmo com grandes dificuldades, para a garantia da escolarização dos filhos – o que se evidencia melhor no caso de Edmar (Capítulo IV); 2) essas famílias conseguiram, a partir do limitado capital social com o qual contavam, angariar uma posse relativamente maior dele no decorrer dos anos; 3) mesmo nas relações mais assimétricas com pessoas de condições sociais superiores, as famílias conseguiam acionar o seu curto capital social para a coleta de informações que lhes foram bastante eficazes no jogo social, sobretudo naquele jogado em favor da escolarização dos filhos.

origem popular, pois a incerteza dos seus destinos é ainda maior que a dos sujeitos de outras camadas sociais –, já que “os agentes reais estão muito longe de deter a *informação completa* sobre a situação que uma ação racional suporia” (BOURDIEU, 2010e, p. 87. Grifo do autor).

A discussão anterior leva ao próximo conceito acionado nesta tese: o de *capital simbólico*. Não é difícil imaginar, mesmo no nível da “sociologia espontânea” (BOURDIEU, 2010a, p. 67) e do “senso comum”, que um jovem advogado, recém-formado, filho de um advogado já reconhecido, tenha maiores probabilidades de êxito em sua carreira, ao menos em um curto prazo, que outro jovem advogado que se tornou o primeiro membro de sua família a obter um diploma de nível superior.

A “boa reputação” e o “prestígio” de um sujeito em determinado campo e na sociedade em geral constituem o seu *capital simbólico* (BOURDIEU, 2010d; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Bourdieu cunhou esse conceito para se referir à forma como um indivíduo é percebido por seus pares e pelas demais pessoas, e é preciso ressaltar que a posse dos demais capitais não determina, mas condiciona essa percepção. Nogueira e Nogueira (2009, p. 43) exemplificam esse conceito afirmando que um “indivíduo pode continuar a ser visto como rico, graças à manutenção de certos sinais exteriores de riqueza, quando, na verdade, já perdeu, ou nunca teve, uma grande fortuna”. Na forma de exemplificação desses autores, “possuir um sobrenome socialmente reconhecido como importante pode conferir a um indivíduo certo capital simbólico que não corresponde, necessariamente, aos seus capitais econômico, cultural e social” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 43-44). A grande luta empreendida pelos sujeitos é no intuito de desencadear um processo de conversão dos seus capitais em capital simbólico, que é a forma de *reconhecimento social tácita* da sua dignidade. Certamente por esta razão, a educação moral parece ser tão cara aos pais das famílias populares, que não raras vezes lutam para que os filhos sejam “honestos”, “trabalhadores”, “confiáveis”, “pessoas de bom caráter”, pois a única coisa que os pobres têm é o “nome”, que precisa se manter “limpo”. A educação moral das famílias populares faz-se presente na constante busca pela manutenção daquilo que Portes (2001, p. 253) chamou de *ordem moral doméstica*, “um esforço contínuo que não tem como alvo específico o ‘sucesso’ escolar [e profissional] e, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida e uma conformação dos procedimentos”. O valor que as famílias populares dão à moral talvez não encontre o seu fundamento em uma esperança de ascensão, mas, com certeza, no medo do descenso e no temor do “desgosto” que poderia ser causado por um de seus membros que pudesse se desviar do “bom caminho”.

1.1.5 – Disposições culturais, gosto, legitimação cultural e hibridação

O cerne desta tese é a relação que os quatro sujeitos mantêm com culturas diversas. O entendimento do qual eu parti é o de que, por meio do conhecimento das disposições culturais dos entrevistados eu poderia compreender essa relação e a intensidade com a qual ela se dá. Quando trato de cultura, refiro-me a todas as manifestações materiais e simbólicas presentes na vida social humana, o que inclui, no seu dilatado domínio, as artes e suas criações, as ciências, a moral, as crenças, as concepções de mundo (cosmovisões) e as próprias formas de presença dos seres humanos no tempo (caráter histórico) e no espaço (fator sociogeográfico).

Embora entre os objetivos da pesquisa não se encontrasse o de esmiuçar e discutir mais profundamente a definição de cultura, entendo que aquela acima apresentada confere uma sistematização mínima a esse conceito tão importante para esta tese. Adianto também que, antes mesmo de elencar e analisar as práticas, apreciações, inserções e consumos dos sujeitos, suas disposições culturais, eu analiso a compreensão deles acerca do que seja a cultura, como eles a percebem e como eles a definem. Isto foi pensado por mim quando da elaboração das guias das entrevistas temáticas – sobre as quais teço esclarecimentos na segunda seção do terceiro capítulo desta tese. Contudo, um aspecto que me escapou, mas que também apareceu nas entrevistas, foi a experiência dos entrevistados de elaboração de uma definição de *gosto*. Eles deram uma definição muito própria de cultura (a meu pedido) e de gosto (tema espontâneo, imprevisto) em interessantes falas que retratam o que, inspirado em Bourdieu (2010a), chamo de *sociologia espontânea do gosto e da cultura*.

Para melhor determinar o que estou entendendo por *disposições culturais*, evoco o trabalho de Coutinho (2015), por sua vez, devedor de noções presentes em Lahire (2010). A autora se refere ao *patrimônio disposicional* da pessoa por ela biografada como o conjunto “de suas tendências mais cristalizadas para pensar, sentir e agir” (COUTINHO, 2015, p. 24), tendências estas cristalizadas ao ponto de se constituírem em um “sistema de disposições” (COUTINHO, 2015, p. 17) cotidianamente acionado pelo seu detentor e passível de análise e de compreensão sociológica. Assim, com base nessa definição clara e direta da autora, no estudo de Bourdieu (2013) e em um trabalho organizado por Junqueira (2010)¹⁷, chamo de *disposições culturais* as tendências e inclinações culturais mais arraigadas dos sujeitos, o conjunto de tudo aquilo para o qual eles tendem no que diz respeito a inserções, práticas e

¹⁷ A organizadora reuniu textos de sua autoria e de autores do porte de Bernard Lahire, Jessé Souza, João Paulo Lima e Silva Filho, José Augusto Amorin, Márcio Sá, Maurício Antunes Tavares e Raldianny Pereira dos Santos. As discussões se ligam à cultura e às sociedades de classes a partir do prisma disposicionalista.

apreciações culturais, bem como a seus consumos e posses de bens culturais, frisando o aspecto da constituição social dessas disposições.

As disposições culturais ligam-se diretamente ao *gosto* dos sujeitos, aqui entendido como o conjunto das suas “preferências” culturais, artísticas e estéticas. As aspas na palavra *preferências* se justificam pelo fato de elas nunca poderem ser concebidas como completamente voluntárias, mas por receberem as marcas do *gosto de classe* (BOURDIEU, 2013) e dos processos de socialização pelos quais os sujeitos passaram e passam no decurso da vida, o que condiciona o gosto à pertença social.

Em se tratando de cultura, de um modo abrangente, algumas de suas manifestações tendem a se ligar diretamente às práticas, aos consumos e às apreciações das camadas e grupos sociais economicamente privilegiados. É fato que mesmo o acesso material a certos espaços culturais é restringido, por exemplo, às classes subalternas. Mas estas manifestações culturais comumente ligadas aos estratos mais elevados das classes médias e às elites não são dotadas de uma natureza pura e cristalina que fazem delas algo essencialmente melhor que as manifestações que permeiam os meios populares, por exemplo. Pelo contrário: a cultura apropriada pelas camadas sociais superiores passou e passa constantemente por *processos de legitimação* que se dão de modo tácito e dissimulado no decorrer da história (BOURDIEU, 2013). Esses processos representam verdadeiras lutas simbólicas que determinam por meio de uma relação de forças aquilo que é considerado “bom” ou “ruim”, “belo” ou “feio”, “consumível” ou “não-consumível”, “digno” ou “indigno” em termos culturais. Obviamente, as primeiras palavras de cada um dos pares citados passam a adjetivar o conjunto das disposições culturais das camadas sociais privilegiadas, graças a artimanhas alquímicas nem sempre conscientes (BOURDIEU, 2013; LAHIRE, 2006) e a sistemas de classificação arbitrários, cujo escamotear de sua arbitrariedade é um aspecto fundamental da luta pela legitimação cultural *intra e intercampos*.

Resumidamente, uma cultura é tanto mais “legítima” quanto mais ela é produzida, consumida, apreciada, valorizada e incorporada de modo supostamente desinteressado pelas camadas sociais superiores e tanto menos “legítima” quanto mais ela aparece entre as disposições populares (BOURDIEU, 2013). De forma dialética, os grupos sociais se tornam mais “distintos” à medida que incorporam e se apropriam, também “desinteressadamente”, de certos cabedais culturais legitimados (BOURDIEU, 2013, GOBLOT, 1989; LAHIRE, 2006).

A sutileza desse processo consiste em, paralelamente, legitimar sem parecer fazê-lo; discriminar de modo arbitrário, mas com ares não arbitrários; inculcar nos grupos sociais subalternos o sentimento de indignidade cultural (LAHIRE, 1997), mas sem revelar que

aquilo que é “digno” foi entronizado como tal por meio de disputas econômicas, políticas e sociais; em suma, todo o processo de legitimação cultural consiste em uma forma de violência simbólica, pois camufla com aspectos ditos naturais aquilo que é socialmente produzido com vistas à manutenção de determinados privilégios de classe (BOURDIEU, 2010d).

Entretanto, seria um grande erro, uma ingenuidade, pensar as disposições culturais das diferentes camadas da sociedade como se houvesse uma cultura estanque relacionada a cada uma dessas camadas ou a cada grupo social. Isto seria pretender hipostasiar erroneamente uma abstração ideal-típica purista e infundada das culturas. Há manifestações culturais que aparecem nas práticas de sujeitos de classes sociais diversas, produtos culturais consumidos por ricos e pobres, gostos que extrapolam a origem e a posição social dos sujeitos. Não nego os condicionamentos sociais e econômicos, os quais facilitam ou dificultam a inserção dos sujeitos em determinados espaços e potencializam ou não a aquisição de certos bens culturais. Do mesmo modo, a *oferta cultural* não pode jamais ser esquecida. Porém, as fronteiras culturais entre as diferentes camadas sociais não são totalmente impermeáveis. Há uma porosidade entre essas fronteiras, o que possibilita trocas culturais permanentes.

Pelas razões anteriormente expostas, Canclini (2015) defende a relativização da noção de identidade cultural e alerta para os riscos de se pensar binariamente os processos sociais e culturais (ricos e pobres, opressor e oprimido, negros e brancos, homens e mulheres). Por mais que certos traços culturais se associem mais comumente a este ou aquele grupo social, abstraí-los e apresentá-los como definidores de um único e mesmo grupo e negar que existe a possibilidade de acesso a eles por outros grupos é uma arbitrariedade que escamoteia a realidade da composição social em sua complexidade, ora harmônica, ora contraditória, tensa e conflituosa. Mesmo as manifestações culturais supostamente “puras” ou hipoteticamente vinculadas a um grupo social específico foram forjadas historicamente à base de muitas misturas, em um processo que o autor chama de *hibridação*, termo por ele considerado atraente para promover uma tradução entre vocábulos empregados para designar misturas particulares, tais como mestiçagem, sincretismo e fusão, entre outros (CANCLINI, 2015).

Canclini (2015) não nega as cisões culturais e as resistências a esses processos de hibridação, visto que eles causam insegurança e conspiram contra a autoestima etnocêntrica – e aqui, etnocentrismo não é entendido apenas como um aspecto da relação de dominação de um grupo étnico por outro, mas também como uma metáfora referente à dominação entre as classes sociais. As dificuldades de acesso a certos espaços colocadas às camadas subalternas, o constrangimento e o sentimento de indignidade cultural nelas disparado é uma mostra da

tentativa de rejeição de certos grupos por outros, em uma luta dissimulada por distinção (BOURDIEU, 2013; CANCLINI, 2015; GOBLOT, 1989; GONÇALVES FILHO, 1998).

Outro aspecto que impossibilita o tratamento científico da cultura como algo “puro” é a variabilidade de regimes de pertença dos sujeitos, o que desafia cada vez mais o binarismo (CANCLINI, 2015). Além da mestiçagem, no que tange ao fator étnico, os elementos linguísticos, artísticos, religiosos fundem-se permanentemente na história, apesar das resistências mencionadas, e os indivíduos transitam de modo mais ou menos fluido e desenvolto por espaços socioculturais variados, suas múltiplas pertencas e inserções.

No caso da América Latina, sobretudo, a hibridação é ainda mais cheia de nuances. Os países latino-americanos devem ser compreendidos, segundo Canclini (2015, p. 28), a partir da clara noção de “uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais)”. A América Latina deve ser entendida como “um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento”. O comentário do autor diz respeito a um tipo de hibridação mais longitudinal, que intenta compreender se o ideário desenvolvimentista da modernidade liberal chegou ou não às vias de fato na América Latina, mas podemos compreendê-lo também como uma figura da hibridação que até mesmo o olhar do senso comum e as sociologias espontâneas (BOURDIEU, 2010a) podem captar: a convivência, não necessariamente pacífica e harmônica, de diversas culturas, muitas das vezes em espaços exíguos, como uma praça pública, uma escola e até dentro de uma casa ou de um único cômodo de uma mesma residência.

Seria cientificamente cômodo conceber uma sociedade piramidal, cujas classes sociais apenas se comunicassem umas com as outras por meio da lógica da exploração no mundo do trabalho e na qual cada classe ou grupo se apropriasse e produzisse uma cultura específica a ela destinada. Seria simples imaginar as elites finamente vestidas, frequentando concertos de música clássica, ópera, restaurantes sofisticados, em um comportamento imaculadamente legítimo, ao passo que as camadas populares contentar-se-iam com o bom e velho churrasco na laje, regado a cerveja e a samba. Nessa suposta sociedade, enquanto os pobres estivessem assistindo novelas ou programas de humor na televisão, as camadas superiores estariam a se deleitar, desinteressadamente, com um filme de Ingmar Bergman ou de Federico Fellini. Mas tudo isso é ilusão! As culturas e as disposições culturais são múltiplas e híbridas, e, no máximo, pode-se pensar em determinadas práticas e apreciações *mais ou menos próximas* desta ou daquela classe social, que, como venho me referindo, comumente fazem parte das disposições de determinados grupos e de classes sociais específicas.

No Brasil, devido a fatores anteriores mesmo ao “descobrimento” e levados por ele às últimas consequências, a hibridação é patente. Consciente disto, alerta para o fato de que, sempre que neste trabalho eu tratar de culturas mais ou menos próximas desta ou daquela camada social, não estarei defendendo a compartimentação estanque e maniqueísta entre “cultura legítima” e “cultura ilegítima”. Contudo, em alguns momentos, será necessária uma *separação analítica* (CARIA, 2014) de certas práticas, consumos e apreciações culturais, no intuito de compreender a relação dos entrevistados com culturas muitas das vezes distantes daquelas que eles incorporaram a partir do berço, por meio da socialização primária (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011; 2014).

O trabalho de Canclini (2015) traz ainda à tona o fato de que os nossos traços híbridos levam à necessidade de reinvenção constante de métodos e princípios teóricos que levem à compreensão de tais traços, marcados por harmonias e tensões, assonâncias e dissonâncias, simetrias e assimetrias. Segundo o autor, esse desafio assemelha-se ao da *tradução*, o que o leva a transcrever, em seu trabalho, o poema *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar (2013), do qual a primeira estrofe aparece como epígrafe do presente capítulo desta tese. O afã do poeta por “traduzir” suas partes tão dicotômicas – “todo mundo”/“ninguém”, “multidão”/“solidão”, ponderação/delírio, inconstância/permanência, “vertigem”/“linguagem” – é o mesmo que move o espírito científico na procura pela conciliação das contradições culturais, ou ao menos pelo entendimento delas. Assim Gullar (2013, p. 20) conclui, angustiado, seu célebre poema:

Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão
de vida ou morte –
será arte?

Ao pensar no processo de hibridação cultural (CANCLINI, 2015) e na convivência dos homens com culturas diversas, é possível perguntar, juntamente com o poeta, se *traduzir uma parte na outra parte será arte*. Seria, talvez, ciência? Ambas caminham na mesma direção, pois, o que se sabe é que ciência e poesia entendem nossa *tradução* como necessária, como *uma questão de vida ou morte*.

CAPÍTULO II

O ÁRDUO E PRAZEROSO PERCURSO DA PESQUISA

A própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz.

Albert Camus

Esta tese é feita de sofrimento, solidão, silêncio, prazer, alegria e paixão. Às vezes me perco pensando sobre os inúmeros sentimentos e sobre as variadas sensações que me tomavam durante todo o processo de pesquisa, e percebo como tudo se misturava a cada momento, a cada passo, a cada instante, apresentando-se em formas sempre novas, todavia sempre ali, ao meu lado, abraçando-me, invadindo-me. Não, esta não é uma queixa. Na verdade, estas palavras são a minha forma de agradecer a essas companhias invisivelmente presentes que me inflamavam a todo tempo.

Construir o *objeto* foi o meu primeiro grande desafio teórico-metodológico. Em muitos momentos, eu estava convicto daquilo que pretendia compreender, mas faltava dar ao problema de pesquisa, *para mim* tão evidente, uma *formulação* inteligível, clara e justificável sob o prisma sociológico, o que espero conseguir na primeira seção deste capítulo.

Formulado o objeto, pude elaborar um *perfil geral* dos sujeitos da pesquisa, o que me deu um norte para mapeá-los e também para que eu pudesse delimitar a quantidade deles, quantidade condicionada pela especificidade de um trabalho na escala microssociológica. Ressalto também a *raridade* de cada um dos sujeitos, o que eles mesmos reconheceram no decorrer de nosso processo de pesquisa e que procuro mostrar nos capítulos de análise vertical. Contudo, embora haja traços comuns a todos eles, algumas especificidades contribuem para torná-los individualmente ainda mais raros.

Destaco, desde já, o quanto o trabalho de campo me revelou surpresas capazes, tanto de desestabilizar as minhas concepções anteriores a ele, quanto de fortalecer algumas das hipóteses e intuições com as quais eu já vinha trabalhando. Esses dois efeitos do inesperado retiraram de mim qualquer possibilidade de acomodação epistemológica, o que, ao menos do ponto de vista pessoal, fizeram-me aprender muito mais do que eu esperava com o estudo desenvolvido e apresentado nesta tese.

Escrevê-la foi quase rezar: um exercício espiritual diário, intenso, doloroso – pois me colocava apenas ao meu lado, numa verdadeira luta em busca pelas palavras e pelos sentidos

– e paradoxalmente balsâmico. A alegria de escrevê-la fez-se um alimento para mim, praticamente um oxigênio, algo vital.

2.1 – A construção do objeto

Já são consolidados na Sociologia da Educação os estudos sobre o ingresso e a permanência dos estudantes de origem popular nas universidades brasileiras. Desde o trabalho de Portes (1993), tido como o pioneiro entre esses estudos, uma série de outros vem surgindo com relevantes contribuições para o campo¹⁸. Contudo, trabalhos referentes ao que acontece *após* a conclusão dos cursos por aquele perfil de estudantes e sobre o ingresso e a permanência dos mesmos no mundo do trabalho em profissões compatíveis com o capital escolar por eles adquirido ainda não são comuns, ao menos não com uma formulação próxima da aqui proposta. Enveredei-me por esses caminhos em Oliveira (2013; 2016) e em Oliveira e Portes (2014), embora nesses estudos muitos aspectos ainda surjam de modo incipiente, devido, entre outros motivos, à novidade do problema.

Apesar de tal incipiência, as tensões reveladas pelos referidos estudos fizeram emergir um potencial objeto de análise a partir da noção de *sucesso escolar*, neles apresentada como o ingresso e a permanência no sistema escolar em nível superior como fatores capazes de possibilitar aos sujeitos a entrada no mundo do trabalho em profissões socialmente proeminentes, de prestígio social elevado, ou em profissões condizentes com o capital escolar por eles adquirido (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). Trata-se de uma ampliação em relação à noção de sucesso escolar comumente apresentada nos trabalhos sobre escolarizações longas nos meios populares, como, por exemplo, nos de Viana (1998; 2007), com os quais dialoguei em Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014) de modo a estender ao mundo do trabalho os efeitos do “*acesso ao curso superior*” e da “*permanência no sistema escolar até esse grau de ensino*”, indicativos adotados por aquela pesquisadora para construir uma noção delimitada de sucesso escolar “inesperado” ou “estatisticamente improvável” nas camadas populares (VIANA, 1998, p. 02. Grifos da autora).

¹⁸ Um panorama recente, com indicações de estudos desenvolvidos no Brasil sobre esta temática aparece em um livro organizado por Piotto (2014). A organizadora, que é também escritora da apresentação e de um dos capítulos dessa obra, compilou textos escritos a partir de trabalhos consolidados como referenciais na pesquisa brasileira em Sociologia da Educação. Tais referências bibliográficas aparecem também em uma resenha que escrevi desse trabalho (OLIVEIRA, 2015) e, do mesmo modo, as revisões de literatura em Oliveira (2013, p. 15-19; 2016, p. 15-22) apresentam indicações relativamente vastas a esse respeito. Sobre a afirmação do pioneirismo do estudo de Portes (1993), ela foi feita pela socióloga da educação Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, no prefácio (NOGUEIRA, 2014) do mesmo livro organizado por Piotto (2014).

Mas por que, exatamente, tal noção ampliada de sucesso escolar comporta um problema de pesquisa? É necessário que se tenha em conta a complexidade dos processos sociais, escolares e profissionais pelos quais passam os sujeitos na luta pela mobilidade social ascendente. E é igualmente necessário pensar na vida desses sujeitos após a consumação desses processos. Em outras palavras, importa compreender as formas como os sujeitos de origem popular que passaram a ocupar posições socioprofissionais proeminentes transitam por universos materiais e simbólicos tão diferentes dos seus respectivos universos de origem. Mais do que diferenças, podem existir fortes contrastes entre esses universos.

Por *universos materiais e simbólicos* entendo os espaços físicos ocupados pelos sujeitos, com toda a sua materialidade e concretude, mas também com os seus componentes imateriais, não palpáveis, igualmente condicionantes das relações sociais estabelecidas nesses universos. Os sujeitos com os quais me ocupei neste estudo são originários de camadas populares, urbanas e rurais, marcadas por culturas específicas, constitutivas de universos materiais e simbólicos peculiares, predominantemente assinalados pela limitação ou pela escassez de recursos financeiros e por uma série de manifestações e expressões que os caracterizam. A forma um tanto geral e vaga com a qual busco definir os universos materiais e simbólicos povoados por sujeitos das camadas populares encontra os seus motivos na impossibilidade de tipificá-los com exatidão, dadas a multiplicidade das frações de classes, cada qual com os seus componentes socioculturais diversos, e as especificidades regionais dos lugares onde vivem os sujeitos, além da presença de um sem número de fatores inerentes à complexidade humana e social. Em análises na escala individual (VANDENBERGHE, 2013), como as aqui desenvolvidas, penso haver a necessidade de caracterizar os universos materiais e simbólicos de origem de cada um dos sujeitos, separadamente, por meio da descrição desses universos no local a isto destinado na presente tese, pois, se há pontos de convergência, que aproximam e unem os entrevistados, há também uma série de pontos divergentes, que os separam e afastam uns dos outros. Portanto, nos capítulos de análise vertical, caracterizo os universos materiais e simbólicos dos sujeitos em suas particularidades. O mesmo raciocínio e as mesmas intenções se aplicam aos universos profissionais.

Quando se é nativo de uma determinada camada social, a incorporação da sua cultura e de tudo o que a caracteriza (valores, crenças, gostos), sobretudo dos seus elementos capazes de gerar disposições duradouras, dá-se quase sempre insensivelmente, e, por esta razão, a cultura incorporada pelos sujeitos, sem a consciência da incorporação, constituída e concretizada em meio aos processos sociais, assume uma aparência de natureza (BOURDIEU, 2013). Mas quando não se nasce em um determinado meio e se chega a ele, a incorporação da

sua cultura pode suscitar tensões desafiadoras, clivagens capazes de gerar problemas para os sujeitos que nele buscam permanecer ou ascender até o alcance de posições sociais cada vez mais elevadas. Aqui, trato especificamente do que Bourdieu (2010c) chama de *superseleção*, processo que, embora não elimine as dissonâncias socioculturais entre os sujeitos, ao menos as amenizam, ou mesmo dissimulam (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). Bourdieu (2010c) trata, especificamente, de uma *superseleção escolar*; aqui, contudo, sinto-me autorizado a utilizar a mesma noção para tratar, também, de uma *superseleção profissional*, outro processo pelo qual os entrevistados passaram.

A noção de sucesso escolar com a qual trabalho nesta tese põe em foco um problema do qual a busca pela compreensão sociológica é perfeitamente justificável: a questão da *permanência* dos sujeitos de origem popular em um meio completamente novo, possivelmente refratário a sua presença, que pode exigir deles a incorporação de toda uma cultura com a qual eles não tiveram contado desde o “meio ambiente natal”, na expressão de Bourdieu (2010b, p. 76), e cujo incorporar tampouco depende *apenas* da escolarização, cultura com a qual precisarão conviver. A pergunta é *como* conviverão?

A evidente dominação econômica e cultural, embora altamente condicionante, pode deixar aberta aos sujeitos uma pequena margem de manobra, um tênue espaço de liberdade onde, devido a fatores também socialmente constituídos, alguns desses sujeitos podem conseguir elaborar, mesmo que nem sempre de modo consciente, projetos individuais de mobilização capazes de promover alguma ascensão social, levando-os a pontos mais elevados da montanha ou ao topo – para retomar aqui a metáfora da qual venho fazendo uso.

Mas o que seria esse “topo”? É permitido afirmar que um professor, por exemplo, está no topo da montanha social? A esta segunda pergunta respondo: sim e não. Obviamente, um homem ou uma mulher de origem popular que se escolariza longamente e se torna professor ou professora de uma escola da educação básica não se tornou membro das camadas sociais superiores, não atingiu *o topo* da sociedade, lócus ocupado pelas elites das elites, por aquelas frações de classe que são dominantes entre as dominantes. No entanto, a considerar a precariedade da origem de determinados sujeitos, tornar-se professor representa, sobretudo para os familiares menos escolarizados, a consumação de um esforço hercúleo de escalada até um ponto elevado e muitas das vezes tido como privilegiado. Com efeito, a atividade docente chega a se revestir até mesmo de uma aura sacra para as famílias das cidades interioranas, principalmente para as suas famílias mais pobres, afirmação que faço a partir da análise da sacralidade da “missão pedagógica” realizada por Lopes (2003; 2017). Daí a importância do uso estrito da definição de sucesso escolar que aqui retomo: se a profissão condiz com o

capital escolar adquirido, ainda que isto possa não representar a chegada ao topo da montanha social e mesmo que se possa argumentar que a docência não é socialmente prestigiada ou dotada de proeminência na estrutura geral das sociedades, para uma família pobre, ter um filho ou uma filha com licenciatura para atuar como professor ou professora representa *um topo*, ou seja, um *tópos*, um *lugar* onde se chegou, e não um não-lugar, uma *utopia*, no sentido mais corriqueiro da palavra; representa *sim* uma ascensão social.

Neste trabalho, apresento o topo da montanha de três professores e um juiz de Direito. Sim, tanto eu em minhas análises quanto eles em suas declarações consideramos que eles atingiram, sob determinados aspectos, *os seus respectivos topos*, embora, humanos que são, ainda alimentem sonhos, acumulem frustrações e passem por desafios diversos. A chegada ao topo, antes de representar a plenitude da realização, a paz perpétua, lança a possibilidade de novos morros precisarem ser escalados, o que me levou a uma série de perguntas.

A ascensão social gera o sentimento de deserção familiar e/ou de classe? Como lidam os sujeitos com a distância escolar e social surgida, necessariamente, entre eles e seus familiares menos escolarizados e/ou que ocupam postos menos proeminentes no mundo do trabalho? Tal distância acarreta ou não sofrimentos? Como se relacionam com a cultura na qual os sujeitos das camadas sociais privilegiadas se vêm imersos desde o berço? Há ou não cisões na vida social desses sujeitos? Estas e muitas outras perguntas que poderiam ser aqui formuladas visam ilustrar e esclarecer o objeto da presente tese e a maneira como o construí, e que reapresento em forma de uma nova pergunta: no caso de sujeitos de origem popular, longamente escolarizados e que ocupam postos profissionais proeminentes ou diretamente proporcionais ao capital escolar de nível universitário por eles adquirido, como se dá a relação dos mesmos com culturas presentes em espaços diversos, e que podem ser, inclusive, conflitantes, como é o caso da cultura de seus respectivos meios de origem, a cultura técnica específica das profissões para as quais eles se formaram e a cultura normalmente apreciada, consumida e produzida pelas camadas sociais mais elevadas?

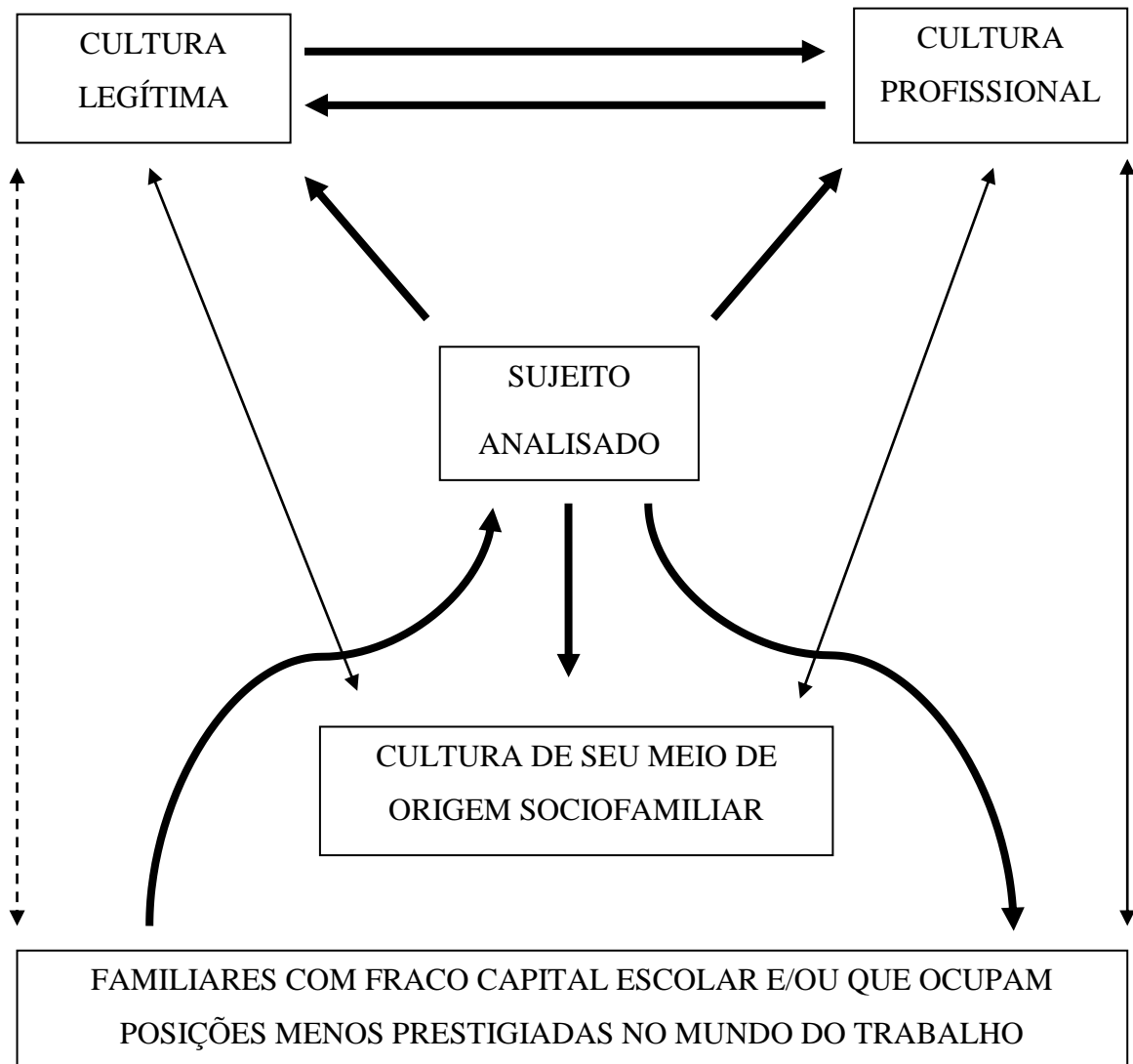
Conforme Coutinho (2015), amparada em Bourdieu (2007), os sujeitos que passam por deslocamentos no espaço social têm a sua subjetividade organizada de modo bastante específico: seus sistemas de disposições tende a ser contraditório e clivado, e, em função disso, podem sofrer angústias e sensações de traição da classe de origem e de inadequação à classe de destino. Esse sentimento de deserção seria caracterizado por descompassos, desajustes, estranhamentos e sofrimentos que parecem ser frutos de um conflito vivido por esses sujeitos na transição de uma condição social a outra (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). O *distanciamento cultural*, expressão de Viana (1998; 2007),

vivido pelos sujeitos, poderia provocar a sensação de *desenraizamento*, como prefere chamá-lo Piotto (2007), ao tomar de empréstimo este conceito de Weil (1996), que o entende como uma doença, a “doença do desenraizamento”. Ao contrário, é salutar o “enraizamento”, noção, por sua vez, entendida pela autora como o sentimento de pertença e participação ativa em certo lugar ou entre sujeitos de determinados grupos. Conforme a autora, o “enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana” (WEIL, 1996, p. 411). Novos sofrimentos podem advir ainda da batalha individual travada por sujeitos *desenraizados* em prol de alguma forma de *re-enraizamento* (COUTINHO, 2015).

É problemático pensar a condição social de sujeitos de origem popular no que tange ao comportamento em relação à cultura, e como isso pode denunciar sua origem, patente em sua *hexis*, o que pode acarretar sanções sociais da ordem do constrangimento (COUTINHO, 2015), da não aceitação ou do não reconhecimento da dignidade dos que vieram “de baixo” nos meios por onde costumam transitar os membros das classes privilegiadas. A não incorporação e a dificuldade no trato com a cultura dita legítima tende a denunciar a origem social dos sujeitos; mas ela “deveria” ser ocultada? Por exemplo, em sujeitos de origem rural que migram para as regiões urbanas, de acordo com Coutinho (2015, p. 17), é possível identificar conflitos subjetivos gerados pela “tentativa de esconder a origem provinciana com a amenização do sotaque”. Mesmo quando um sujeito explicita sua origem, aparentemente sem constrangimentos, parecendo se orgulhar dela, isso poderia significar um mecanismo de defesa que já é, ao mesmo tempo, uma quase confissão de sua indignidade cultural? Ou então, revelando o seu *esforço* pela ascensão sociocultural e profissional, a origem presente no corpo legitimaria a nova posição social dos sujeitos e os autorizaria a frequentar os espaços das classes médias e das elites por meio de um reconhecimento meritocrático (NOGUEIRA, 1991), típico das sociedades liberais? Todas as questões, antes de constituírem hipóteses, revelaram-se como *problemas* a serem investigados na escala microssociológica.

O diagrama a seguir apresenta o exercício feito por mim no intuito de representar o objeto da pesquisa em um mapa conceitual que o torne graficamente visível. Ele ilustra o princípio epistemológico a partir do qual a pesquisa foi construída: a centralidade do sujeito inserido em universos materiais e simbólicos diversos e a sua relação com a cultura inerente a cada um desses universos e com os seus familiares que não se escolarizaram longamente e/ou não passaram por processos de ascensão social. As setas espessas de sentido único representam uma relação *direta* entre os elementos assinalados nos retângulos, e as finas de sentido duplo representam uma relação *indireta* entre os mesmos. A seta tracejada, fina e de sentido duplo indica a *possibilidade* da existência de relações ou relações *ocasionais*.

REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO OBJETO DE PESQUISA



O primeiro desses universos, indicado no retângulo superior esquerdo, representa os espaços mais comumente ocupados pelos membros das camadas sociais com forte capital econômico, com a cultura que os caracteriza. Se for arbitrário, no caso dos espaços sociogeográficos onde os sujeitos da pesquisa se inserem, considerar essas camadas como “elites”, é possível, pelo menos, considerá-las como os estratos mais elevados das camadas médias. Esse universo, sinalizado no retângulo com a expressão “cultura legítima”, refere-se, tanto aos ambientes físicos, como às manifestações materiais e simbólicas dele emanadas e que costumeiramente se ligam às camadas mais elevadas da sociedade; portanto, ele é mais comumente por elas ocupado e fruído. Os sujeitos da pesquisa mantêm *relações diretas* com esse universo, e as suas formas de inserção nele e a sua incorporação da cultura que dele faz parte é um dos componentes do objeto de pesquisa.

O segundo universo, indicado com a expressão “cultura profissional”, no retângulo superior direito, representa tanto os espaços físicos de trabalho quanto a cultura técnica específica da atividade profissional de cada um dos sujeitos, cultura esta com a qual eles se relacionam *diretamente* e que é incorporada por processos formais e informais de aprendizado profissional. Entendo que entre esse universo e o primeiro exista *também* uma *relação direita*, pois as profissões exercidas por detentores de elevado capital escolar tendem a levar esses profissionais à contração de relações sociais de maior proximidade com sujeitos de nível socioeconômico mais elevado, o que parece requerer daqueles que passam por processos de mobilidade socioprofissional ascendente uma incorporação das manifestações culturais e simbólicas para as quais tendem as disposições dos nativos das camadas sociais economicamente privilegiadas. Em outros termos, o ingresso em determinadas profissões por sujeitos que a elas tiveram acesso via escolarização longa e o trânsito por espaços socioculturais marcados pela presença de manifestações materiais e simbólicas legitimadas tendem a se dar de modo concomitante. Conforme defende o estudo Silva (2008, p. 96-97), os “indivíduos ganhariam maior prestígio e poder na sociedade em geral ou no campo específico de produção simbólica, na medida em que fossem capazes de produzir, identificar, apreciar e usufruir das produções consideradas superiores”. Assim, a maior ou menor familiaridade no trato com as manifestações culturais legitimadas (a fluidez e a desenvoltura nesse trato) acarreta consequências sociais importantes, conforme a autora.

Pode soar estranha a expressão “relação” para se referir à ligação *entre* universos materiais e simbólicos e não apenas entre os sujeitos e eles. Obviamente, esses universos não se relacionam entre si como os sujeitos se relacionam com eles, socialmente, com intencionalidades, o que seria o mesmo que personificá-los, o mesmo que atribuir a eles um tipo de realidade semelhante à humana. Mas o fato é que os universos não apenas se *ligam*, mas se emaranham por meio de pontos de intersecção muitas das vezes claramente perceptíveis, outras de modo sutil. Existem *lógicas interativas* entre esses universos, não da ordem do humano, mas *mediadas* pelos homens, as quais sinto-me autorizado a chamar de *relações*. Penso não ser equivocado perguntar, então, qual seria ou quais seriam as *relações* existentes entre universos materiais e simbólicos diversos.

O terceiro universo, assinalado pela expressão “cultura de seu meio de origem sociofamiliar”, no primeiro retângulo logo abaixo daquele que indica o “sujeito analisado”, diz respeito ao conjunto de todas as manifestações materiais e simbólicas específicas dos meios de origem de cada um dos sujeitos, cujas peculiaridades serão descritas e analisadas verticalmente, nos capítulos destinados à reconstrução da trajetória de cada um deles. Os

sujeitos mantêm uma relação direta com seus respectivos universos de origem, ainda que eles possam (se for o caso) manter certa distância física deles. O fato é que a origem tende a permanecer, se não totalmente como *habitus*, ao menos como memória. A relação entre as manifestações inerentes a esse universo e as dos dois primeiros se dá de modo indireto, por vias complexas, muitas das vezes contraditórias, a partir do momento em que o sujeito se torna o elo entre os três universos materiais e simbólicos em questão.

O retângulo situado mais abaixo no diagrama, indicado com os dizeres “familiares com fraco capital escolar e/ou que ocupam posições menos prestigiadas no mundo do trabalho”, representa os familiares que foram ultrapassados, escolar, social, profissional e economicamente pelos sujeitos aqui analisados, incluídos os membros da família restrita (pais e irmãos) e da família extensa (tios, primos, etc.). É razoável afirmar que essa relação é direta e circular: parte do sujeito para os familiares e destes para aquele, ao menos nos quatro casos apresentados nesta tese. Resta esclarecer *como* são essas relações, se de proximidade física ou não; se de proximidade afetiva ou de distanciamento; se movidas por sentimentos de culpa devido à deserção de classe (COUTINHO, 2015) ou se a tônica dos discursos dos sujeitos é marcada pela transformação das perspectivas de vida (PIOTTO, 2007), mais que pela dor; se de solidariedades ou de esquecimentos, e assim por diante.

Os familiares se relacionam indiretamente com o universo profissional dos sujeitos, a partir do intermédio destes. Em outros estudos (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014; PORTES, 2001) foi analisado o percurso escolar, social e profissional de um sujeito oriundo dos meios populares que se escolarizou longamente e conseguiu se tornar um “bem-sucedido” engenheiro eletricitista formado pela UFMG. Sua família relaciona-se com o seu mundo profissional, embora de forma a considerá-lo estranho, numa relação ambígua, perpassada pela satisfação de ver um de seus membros tornando-se um engenheiro eletricitista e pela ausência de maiores informações acerca da atividade profissional desse membro. Sobre a formação e a profissão do sujeito, por exemplo, a sua mãe sabe que “é algo importante”, mas tem apenas uma “noção” do que ele faz. É interessante observar que, depois de vários anos de profissão, o filho declarou que sua mãe apenas consegue “vislumbrar” o que seja um engenheiro eletricitista (OLIVEIRA, 2013; 2016). Caso muito diferente é o das famílias com capital escolar intergeracional equivalente, em que os pais têm plenas condições de entender a profissão dos filhos, que pode ser a mesma deles, inclusive. Mas, no caso de famílias populares cujos filhos são os primeiros a atingir uma escolarização longa e a ingressar em uma profissão condizente com o seu capital escolar adquirido, a relação se dá, indiretamente, repito, e marcada por uma aura de insondável mistério.

A relação das famílias com a “cultura legítima” costuma se dar de modo esporádico, ocasional, não sistemático, no caso, por exemplo, de um de seus membros vir a participar, por intermédio do membro longamente escolarizado, da cerimônia ou da festa de sua formatura, ou mesmo de algum evento ligado ao seu trabalho. A hipótese inicial, nesses casos, é a da presença de um profundo desconforto sentido por todos da configuração familiar (LAHIRE, 1997), produto do receio do constrangimento e do temor de enfrentar situações vergonhosas (COUTINHO, 2015), pois ambientes “que poderiam parecer atrativos, tornam-se lamentáveis para os pobres quando carregam os signos da exclusão” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 35).

Dada a relevância dos processos escolares para a constituição sociocultural e profissional dos sujeitos, pode parecer estranha a minha opção por não tratar mais detidamente da *cultura escolar*, ou do *universo escolar*, coerentemente com o modo como venho me referindo às demais instâncias materiais e simbólicas. Eu não negligencio a escola neste trabalho, ao contrário, pressuponho, em todos os momentos, sua importância nas trajetórias investigadas ao mostrar como tudo o que se passou na vida escolar dos entrevistados, por meio de processos formais e informais de socialização no espaço escolar, contribuiu para que eles incorporassem formas de relação com as demais culturas e para que eles constituíssem novas redes de relações (BOURDIEU, 2010a; TOURAINE, 1984) socialmente rentáveis. Se eu opto por não incluir *explicitamente* o universo escolar como um quarto universo material e simbólico além da tríade cultural em destaque, isto se dá pela especificidade do objeto construído e pelo fato de que a escola, e tudo o que diz respeito a ela, perpassa, de algum modo, aqueles demais universos – seja na importância que as famílias pobres atribuem à escola (LAHIRE, 1997), por verem nela um meio, talvez o único meio, pelo qual os filhos podem “vencer na vida” (expressão muito comum nos meios populares), seja na garantia formal da aquisição de competências, que, mesmo não sendo a condição suficiente, é a condição necessária ao ingresso em profissões que exigem a posse de um certo capital escolar (BOURDIEU, 2010b), e também nas formas pelas quais a escola dissemina a “cultura legítima”, mesmo que essa disseminação aparentemente democrática possa ser fonte de uma forma de violência simbólica e ainda que ela contribua, de modo aparentemente paradoxal, para a reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011; 2014). O fato é que a *tensão* entre a cultura escolar legitimada (espelho didaticamente transposto da cultura das elites) e o cabedal cultural dos estudantes das camadas populares é a causa de uma violência simbólica, mas também não deixa de representar uma possibilidade de acesso desses estudantes a um mundo desconhecido e que pode lhes abrir novas perspectivas e ampliar os seus horizontes, ao menos no caso dos sujeitos que viveram o processo de superseleção, como

aqueles com os quais trabalho nesta tese, processo pelo qual os “estudantes oriundos dos meios menos favorecidos” conseguem “compensar a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio” (BOURDIEU, 2010c, p. 46), sem que se negue o sobre-esforço deles exigido no decorrer do percurso.

A seguir, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa que originou esta tese em uma seção dedicada aos esclarecimentos sobre os critérios para a definição da *quantidade de pesquisados* e do seu *perfil geral*. Trato também do *mapeamento* dos entrevistados, do *convite* feito a eles para participarem da pesquisa e da *formalização* desse convite. Reforço ainda a definição do *objeto* e dos *objetivos* da pesquisa.

2.2 – O percurso da pesquisa: procedimentos metodológicos

Primeiramente, é importante justificar porque analisar a vida escolar, profissional, cultural e social de *apenas* quatro sujeitos e também esclarecer os critérios de escolha dos mesmos. A minha proposta de trabalhar com o número de quatro sujeitos se justifica pelo fato de que uma amostragem reduzida de casos favorece a construção de um *trabalho em profundidade* com eles, o que entendo ser o grande propósito das pesquisas microsociológicas¹⁹. O mapeamento dos sujeitos se deu conforme critérios específicos a partir de um *perfil geral* por mim elaborado: a minha procura foi por homens e mulheres de origem popular, longamente escolarizados – o que significa, no caso desta pesquisa, que os sujeitos deviam, pelo menos, ter concluído um curso em nível superior –, inseridos no mundo do trabalho em profissões socialmente prestigiadas, proeminentes ou em profissões condizentes com o capital escolar adquirido (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014), que atuassem há, no mínimo, dez anos²⁰ em suas respectivas profissões e, outro aspecto relevante, precisariam manter algum contato com familiares menos escolarizados e/ou que ocupassem posições socioprofissionais menos prestigiadas que as deles.

A partir desses critérios, pude elencar uma série de possíveis entrevistados, com os quais passei a entrar em contato. Todo o processo de busca e tentativa de contato com os

¹⁹ Estudos realizados por um grupo de pesquisadores brasileiros do campo da Sociologia da Educação e de áreas afins, a partir de dados qualitativos, têm apresentado resultados consideráveis com a opção de trabalhar com uma quantidade reduzida de pesquisados. Como exemplo, Barbosa (2004) pesquisou três estudantes; Conceição (2011), Piotto (2007) e Portes (2001) investigaram cinco jovens cada; Lacerda (2006) e Pereira (2005) trabalharam com seis sujeitos em suas respectivas pesquisas; e Viana (1998; 2007) teve sete jovens entrevistados. Há ainda estudos de caso individuais, como os de Coutinho (2015), Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014), entre outros.

²⁰ Esse tempo estipulado se justifica pela minha necessidade de trabalhar com sujeitos já *estabelecidos* nos seus respectivos campos profissionais e que, por ventura, tenham vivido certos *progressos* nesses campos, como promoções e ascensões de cargos e aumentos de salários.

sujeitos se deu antes mesmo de meu ingresso no curso de doutorado em educação da UFMG, por meio da construção de meu anteprojeto de pesquisa, quando eu ainda estava pleiteando ingressar nesse curso. O ano era 2013, primeiro semestre, quando, logo após a apresentação de minha dissertação de mestrado na UFSJ (OLIVEIRA, 2013), estimulado a continuar os meus estudos pelo meu orientador, o professor Écio Antônio Portes, e entusiasmado com o meu gosto pela vida acadêmica, lancei-me à construção de hipóteses, às leituras e ao trabalho de campo independente, por assim dizer, ainda não institucionalizado, uma espécie de fase exploratória da pesquisa, como a nomearia Kaufmann (2013).

Consegui, em um primeiro momento, mapear sete possíveis sujeitos, cinco homens e duas mulheres, cujos perfis escolares, sociais e profissionais condiziam com o perfil geral por mim delineado, número que eu e minhas orientadoras chegamos a considerar razoável. Entrei em contato com eles, convidei-os a participar da pesquisa e, de início, obtive o aceite informal de todos. Entretanto, antes do início da realização das entrevistas, as duas mulheres²¹ desistiram de participar, alegando, ambas, ausência de tempo disponível para o atendimento da minha demanda. Coube a mim trabalhar com os cinco outros sujeitos, já que o tempo de execução da pesquisa dificultaria a busca por mais entrevistados potenciais.

Posteriormente à realização de algumas entrevistas com os sujeitos, eu e minhas orientadoras optamos por não incluir as análises acerca de um deles no material final, pois, embora se trate de um homem que encerra interessantes características escolares, profissionais e socioculturais, os dados nos levaram ao questionamento a respeito do seu pertencimento social de origem. Ao que parece, ele não provém das camadas populares, mas de uma família pertencente a alguma fração das classes médias, com pais pouco escolarizados, todavia detentores de um relativo volume de capital econômico. Portanto, a sua inclusão descaracterizaria o recorte social da pesquisa. Assim, pude fechar o quadro de pesquisados

²¹ Uma delas é Rosa, nome fictício de uma mulher negra e de origem popular, que no ano de 1996 ingressou no curso de Medicina da UFMG. Rosa teve a sua origem e a sua trajetória social, bem como a sua escolarização, até certo momento do seu curso superior, reconstruídas por Portes (2001). Como eu havia sido orientado por Portes em minha pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2013), não foi muito difícil localizar essa mulher, que hoje trabalha como médica na região metropolitana de Belo Horizonte. Em uma conversa por telefone, Rosa se mostrou interessada em participar de minha pesquisa, mas alegou falta de tempo, e se disponibilizou a ser entrevistada em uma ocasião futura. Portes (2001, p. 163) já havia encontrado alguma relação entre as disposições escolares de Rosa e o mito grego de Sísifo, embora em um sentido diferente do que busco nesta tese. De acordo com o autor, sempre que Rosa atingia um objetivo, ela parecia não ter mais energias para desfrutar alegremente dele, o que o levou ao entendimento de que ela parecia desconhecer o “real valor de suas conquistas”; era como se “o castigo de Sísifo fosse o seu castigo, e ela tivesse que rolar dias atrás de dias sem poder perceber ou gozar as alegrias e prazeres que eles podem proporcionar a ela”, escravizando-a “em um eterno recomeçar”. Portes (2001, p. 163) citou Snyders (1995, p. 28) para afirmar que a trajetória de Rosa era uma trajetória que ainda procurava por seus “pontos de referência”. A partir da análise de Portes (2001), pergunto-me: hoje, o castigo de Sísifo imposto a Rosa – ou talvez autoinfligido – cessou? Ela teria encontrado seus “pontos de referência” na atualidade? Infelizmente ainda não poderei obter as respostas, mas alimento a esperança de obtê-las em estudos futuros, dada a raridade dessa mulher.

com a inclusão de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto, ao que parece, sem que a não inclusão daquele outro sujeito pudesse prejudicar os propósitos do estudo²².

Durante praticamente todo o ano de 2013, dediquei-me a realizar, com os quatro sujeitos que permaneceriam incluídos na pesquisa, uma série de *entrevistas-piloto*, assim chamadas por Piotto (2007), ou seja, entrevistas exploratórias, um tanto informais, mas por meio das quais eu consegui construir o meu anteprojeto de pesquisa, e que consistem ainda em fonte de parte do material bruto utilizado por mim em minhas análises nesta tese²³. Com base em Piotto (2007, p. 20), eu também considerei o material obtido por meio das entrevistas-piloto “como base para a reflexão sobre os procedimentos metodológicos”, no objetivo de aprimorá-los ou mesmo modificá-los para a realização das demais entrevistas e com vistas à execução do trabalho de campo, de um modo geral. Após o meu ingresso no curso de doutorado e logo depois da aprovação do meu projeto de pesquisa pelas instâncias responsáveis pela apreciação científica e ética das propostas apresentadas, isto é, pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da Faculdade de Educação (FaE), e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, formalizei a participação dos entrevistados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e fui a campo com o ânimo de quem deseja muito contribuir, mesmo minimamente, com as pesquisas pautadas em dados qualitativos no campo da Sociologia da Educação. Validei ainda o uso do material obtido por meio das entrevistas-piloto ao apresentar a intenção e a previsão de também utilizá-lo como fonte de dados na versão do projeto de pesquisa apreciado pelo Colegiado e pelo COEP.

Cabe aqui uma observação quanto à origem social dos entrevistados. Alguns indícios costumam apontar para a possibilidade de os sujeitos serem provenientes das camadas populares, como, por exemplo, a reputação que certas pessoas têm na cidade e na região em que vivem de que “saíram de baixo”, como se costuma dizer, e ascenderam socialmente. Porém, ao localizar e contatar os sujeitos da pesquisa, cuidei de me certificar da origem social dos mesmos, a fim de evitar tomar como sendo de origem popular pessoas que, na verdade, poderiam estar superestimando sua trajetória social, apresentando-se falsa ou equivocadamente como sendo de origem “pobre”, como mostrou Portes (2001, p. 248). O

²² Realizei duas entrevistas com o sujeito não incluído nas análises e obtive dele o consentimento para desenvolver trabalhos futuros a partir do material coletado e de possíveis novas entrevistas. Ele é um juiz de Direito e professor universitário aposentado que, a respeito do pertencimento étnico-racial, autodeclara-se negro.

²³ Sobre o sujeito não incluído nesta tese, já fazia parte dos meus planos entrevistá-lo, pois, a partir de informações que obtive *a priori* a seu respeito, suas características socioprofissionais pareciam condizentes com aquelas do perfil geral construído por mim. Contudo, só pude entrar em contato pessoal com ele após o meu ingresso no curso de doutorado, razão pela qual ele não participou da fase exploratória da pesquisa.

local onde nasceram, a forma como viveram, as condições materiais de existência declaradas, a profissão e o nível de escolaridade dos pais, entre outros fatores, contribuíram para a definição da origem social dos entrevistados em um esforço por uma espécie de certificação da condição social de origem dos mesmos, algo próximo do que aparece nas reflexões que Coutinho (2015, p. 31-32) levanta a esse respeito. De acordo com a autora, Juscelina Gomes de Lima, mulher por ela biografada, “categorizava a sua origem social como *paupérrima*”, nas primeiras entrevistas. Contudo, no decorrer da pesquisa, utilizando-se, inclusive, de variados métodos de coleta de dados, a pesquisadora conseguiu “escavar elementos objetivos que apontavam para uma situação social relativamente privilegiada naquele espaço social específico em que a família foi constituída”.

À guisa de encerramento do presente capítulo, reforço a definição do *objeto* e dos *objetivos* da pesquisa, no intuito de esclarecer as razões pelas quais os entrevistados com os quais me ocupei se revelaram ricamente interessantes para o estudo dos problemas e das tensões que procuro discutir.

O meu trabalho de campo e as minhas análises se deram no intuito de me levar a compreender como sujeitos de origem popular, longamente escolarizados, que ocupam profissões proeminentes ou de prestígio social elevado no mundo do trabalho – profissões às quais o acesso dos sujeitos fora garantido pela escolarização de longo curso – se relacionam com a “cultura legítima” – ou com as práticas, apreciações e inserções culturais mais comuns entre as camadas sociais superiores –, com a cultura específica dos seus respectivos campos profissionais de atuação (BOURDIEU, 2013; CARIA, 2008; 2014; LAHIRE, 2006) e com a cultura do seus meios de origem sociofamiliar.

Para tal, as entrevistas realizadas (das quais as guias seguem nos anexos desta tese) seguiram um modelo semiestruturado e semidiretivo, pensado de modo a não engessar as falas dos entrevistados em um roteiro rígido, mas sem descuidar dos propósitos da realização do trabalho. Todas as minhas perguntas e provocações aos entrevistados foram feitas na intenção de conhecer: 1) a origem social, familiar e geográfica de cada um deles; 2) as condições materiais e simbólicas de existência de cada uma das quatro famílias; 3) a trajetória escolar dos entrevistados; 4) os seus percursos profissionais; 5) as suas *inserções, práticas, apreciações* e os seus *consumos de bens culturais*, em suma, as suas *disposições culturais*; 6) os processos de incorporação da “cultura legítima” vividos por eles e as suas formas de relação com aquela cultura; 7) as formas de apropriação e a intensidade da incorporação da

cultura específica de seus respectivos meios de atuação profissional²⁴; 8) os modos como eles operam o trânsito por espaços marcados pela cultura nativa, de berço (a cultura dos seus meios de origem sociofamiliar); 9) a relação pessoal dos entrevistados com os seus familiares menos escolarizados e/ou profissionalmente menos prestigiados em relação a eles, além de outros aspectos, sejam eles relevantes ou pontuais, que emergiram na situação de entrevista com cada um dos sujeitos.

O capítulo seguinte se destina à apresentação dos traços sociais comuns aos quatro pesquisados. Advirto que os traços apresentados condizem, sobremaneira, com o perfil geral definido *a priori*, pois a pesquisa acabou por revelar outros aspectos comuns aos sujeitos, os quais são analisados mais detidamente no oitavo capítulo desta tese. Do mesmo modo, reconstruo, no próximo capítulo, o percurso que me levou ao quadro dos sujeitos investigados, as maneiras pelas cheguei até cada um deles e as especificidades do trabalho de campo, da coleta de dados e da busca por outras fontes de pesquisa sobre os entrevistados. A partir da segunda seção, refaço todo o caminho que me levou, a partir das entrevistas, à produção, ao tratamento e à análise dos dados obtidos.

Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto escalaram os seus respectivos montes. Talvez seja possível concordar com a afirmação de Camus (2014, p. 124), a mesma da epígrafe deste capítulo: “A própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem”. O que torna excepcionais os sujeitos desta pesquisa é, primeiramente, o fato de eles terem conseguido iniciar a subida, dadas as suas condições de origem. O discurso meritocrático atribuiria a eles, e tão somente a eles, as razões desse movimento, pensaria esses sujeitos abstratamente, sem cuidar das condições que os impulsionaram. Mas a sociedade de classes perpetua a existência de muitas mulheres e muitos homens que, à semelhança do Sísifo mítico, permanecem enleados em um “trabalho inútil e sem esperança” (CAMUS, 2014, p. 121). E quantos são os que sequer conseguem se mover? Os que apregoam a lógica do mérito apontariam para esses e os diriam preguiçosos e acomodados, desconsiderando, mais uma vez, a estrutura originada para perpetuar a inércia de tantos. Se for possível concordar com o filósofo argelino sobre a necessidade de imaginarmos Sísifo feliz, é também razoável levantarmos a pergunta, um tanto retórica, de fato: seriam felizes os que sequer têm a oportunidade de rolar uma pedra morro acima?

²⁴ Procurei identificar empiricamente os traços mais marcantes das culturas inerentes aos meios de atuação profissional dos sujeitos, embora sem esmiuçar seus detalhes, pois isto fugiria aos objetivos da pesquisa. A respeito da *intensidade da incorporação* da cultura profissional, obviamente ela não pode ser física ou matematicamente aferida, mas os efeitos socioprofissionais patentes nos processos de evolução dos sujeitos no mundo do trabalho são indicativos da incorporação mais ou menos “intensa” dessa cultura específica por eles.

CAPÍTULO III

UM POUCO DE SÍSIFO EM TODOS

*Teus ombros suportam o mundo
e ele não pesa mais que a mão de uma criança.*

Carlos Drummond de Andrade

Os sujeitos pesquisados apresentam características sociais que os diferenciam entre si, a começar pelas suas respectivas profissões: um juiz de Direito e três professores. Não obstante, há traços sociais comuns a todos eles, condizentes com o perfil geral delineado, e que passo a explorar detidamente, com o objetivo de demonstrar a *raridade* desses sujeitos, o que entendo justificar a relevância de uma análise sociológica de suas origens, trajetórias e posições sociais, bem como de suas disposições culturais. Os quatro casos constituem um quadro caracterizado por uma *homogeneidade heterogênea*, o que significa que certos *padrões* podem ser sociologicamente identificados nele, todavia sem descartar as *singularidades* presentes na história de cada indivíduo que o compõe.

A faixa etária dos sujeitos vai dos 53 aos 68 anos, e a raridade de todos se torna mais evidente devido ao fato de que no período em que eles ingressaram na escola, entre as décadas de 1950 e 1970, o acesso à educação pelas camadas populares era mais restrito que no atual contexto. Uma pesquisa sobre as origens, o percurso escolar e socioprofissional, assim como sobre a atual posição social desses sujeitos justifica-se ainda mais por essa razão. Pensando no nível superior de ensino, se nos dias atuais ele parece menos refratário aos estudantes das camadas populares (OLIVEIRA, 2015), certamente o mundo universitário era quase absolutamente impermeável a tais estudantes em um passado ainda recente (PORTES, 2001).

A pesquisa de campo costuma revelar surpresas para as quais nem sempre o pesquisador está preparado, mas se ele estiver aberto para acolher o novo representado por elas, sua problemática pode se potencializar e se incrementar, pode se tornar mais densa e complexa. Foi o que aconteceu comigo quando do mapeamento dos entrevistados. Não fazia parte dos meus objetivos discutir questões de cunho étnico-racial. Todavia, ao fechar o quadro dos sujeitos, dei-me conta de que, dos quatro, dois são negros (Vicente e Gilberto), um é pardo (Edmar) e um é branco, mas com uma possível ascendência indígena (Sebastião) – ao menos é assim que eles se autodeclararam –, o que me levou a refletir sobre a sociedade historicamente racista, questão da qual não posso me furtar.

Outro achado da pesquisa diz respeito ao fato de que todos os entrevistados tiveram acesso a profissões condizentes com o seu capital escolar *via concurso público*²⁵. Assim, adianto o que será melhor desenvolvido à frente: o concurso público é, para sujeitos de origem popular, um importante mecanismo de ascensão socioprofissional, na medida em que torna menos estreitas para eles as portas de ingresso em profissões socialmente proeminentes.

Toda pesquisa traz os seus incômodos. Nenhum pesquisador pode ser *acomodado*, mas deve *incomodar-se* com as situações vividas, desde a concepção da sua pesquisa até a construção do trabalho final. Relato agora um dos meus incômodos, que foram vários. Dos quatro entrevistados, dois já eram meus conhecidos antes mesmo do início da pesquisa, a saber, Edmar e Sebastião, sujeitos com os quais eu já havia mantido relações, sobretudo de trabalho. Mas a que se refere, precisamente, o meu incômodo? A certos discursos pró-isenção que defendem que o conhecimento prévio dos entrevistados poderia “contaminar” ou mesmo “enviesar” uma prática de pesquisa. Isto pode ser verdade, mas não acredito que o seja no meu caso. O teor da análise que faço neste trabalho não é afetado pelas relações anteriores que eu mantive com esses dois entrevistados, pelo contrário, penso até mesmo que isso facilitou o surgimento de um grau de empatia que tornou as nossas entrevistas mais reveladoras.

A esse respeito, Coutinho (2015) relata, nos agradecimentos de seu estudo, a forma como ela e sua entrevistada foram se tornando *amigas* no decorrer do processo de pesquisa. Elo semelhante de amizade surgiu também entre mim e Gilberto, e, de forma ainda mais intensa, entre mim e Vicente. Em palavras que soam quase como um desabafo, Coutinho (2015)²⁶ deixou claro que:

Se ainda se defende que a aproximação afetiva com o pesquisado influi negativamente na análise sociológica, eu afirmo que o conhecimento profundo da vida investigada só pode acontecer quando o pesquisador aceita ocupar o lugar daquele que também possui fragilidades, que acumulou erros ao longo da vida e que anseia entender o outro para compreender a si mesmo.

E não seria esta *aproximação afetiva* da qual trata a autora um importante sinal do estabelecimento da *intropatia* necessária aos trabalhos compreensivos? Advirto apenas que é necessário concordar, mais uma vez, com Kaufmann (2013, p. 28), agora no que tange ao

²⁵ No caso de Sebastião, seus primeiros empregos após a conclusão do curso de graduação foram na iniciativa privada. Entretanto, o fato é que ele também teve uma aprovação em um concurso público e veio a ocupar o cargo para o qual fora aprovado. Os detalhes a esse respeito serão apresentados no capítulo a ele dedicado.

²⁶ A página da qual foi extraído o trecho citado em bloco não é mencionada, pois ela não recebeu numeração no estudo de Coutinho (2015), por se tratar de um elemento pré-textual desse trabalho da autora.

papel dessa aproximação nas pesquisas compreensivas. Segundo o autor, “a intropatia é apenas um instrumento visando uma explicação, e não um objetivo em si ou uma compreensão intuitiva que bastaria a si mesma”. A intropatia deve ser entendida como *meio de acesso* àquilo que há de mais profundo na fala dos entrevistados, sem que isto signifique percebê-los como meros objetos. Ela consiste em uma *etapa da investigação*, em uma *postura* frente ao saber nativo buscado pelo pesquisador (KAUFMANN, 2013; LALANDA, 1998).

Isto já havia sido discutido em reuniões de orientação, mas a minha angústia conheceu por completo o seu fim quando assisti ao documentário *A sociologia é um esporte de combate*, realizado por Pierre Carles (2001), e, posteriormente, quando tomei conhecimento da pesquisa de Coutinho (2015). No documentário, o cineasta mostra a rotina intelectual combativa de Pierre Bourdieu entre os anos de 1998 e 2001. Em uma passagem do longa-metragem, a qual transcrevo abaixo²⁷, o sociólogo francês relata pesquisas nas quais algumas entrevistas foram realizadas por ele com “amigos”. Bourdieu declarou ter pensado:

Para não utilizar minha experiência de maneira selvagem, preciso ir estudar minha cidadezinha como estudava a Cabília. [...]. Dizia, era no tempo dos *Tristes trópicos* do Lévi-Strauss, um livro que todo mundo lia, vou fazer o contrário dele, vou fazer uma volta. Invés de procurar tão longe, vou procurar perto de mim o menos exótico possível. Vou tornar o exótico banal. Então entrevistava amigos.

No filme de Carles (2001), Bourdieu ainda declarou que frequentemente conhecia *a priori* as respostas que seus “amigos” dariam às perguntas, e que considerava “engraçado” o fato de “fazer uma pergunta quando sabe a resposta”. Quando se entrevista um desconhecido, conforme Bourdieu, “faz-se a pergunta sem saber a resposta”, e isso o “fez refletir muito”. Por meio dessa inversão, o sociólogo afirmou ter se dado conta de que as pessoas sabem o “essencial” sobre determinado problema ou aspecto da realidade e que elas sabem explicar o que pensam²⁸, entretanto, não sabem *como ele*, não se trata do seu “saber abstratamente”. Isso teria dado a Bourdieu “muito o que pensar”, conforme suas palavras.

Nenhuma pesquisa é totalmente “isenta”, “neutra”, exceto nas ilusões dos positivistas clássicos do século XIX. Assumo a não-isenção e a não-neutralidade de minha pesquisa, e alimento o desejo de ter conseguido realizá-la de forma rigorosa, respeitosa e também empática. Ancoro-me aqui em Cavalcanti (2013, p. 10-11), para quem é necessário, em todos os momentos da pesquisa, “valorizar o procedimento atento do cientista quanto ao controle

²⁷ Transcrevi a fala de Pierre Bourdieu da forma exata como ela aparece nas legendas em Língua Portuguesa presentes na edição do documentário por mim utilizada, aquela de Carles (2001).

²⁸ Trata-se, com efeito, de um saber nativo, componente de uma sociologia espontânea (BOURDIEU, 2010a).

das ações e do modo de sua participação ativa no campo, mesmo que isso o leve a redefinir certos procedimentos usualmente recomendados”. Costuma-se, por um ranço positivista arraigado em nossa tradição acadêmica, recomendar aos pesquisadores que se neguem a “aderência empática com o mundo dos pesquisados” (CAVALCANTI, 2013, p. 11), que a recusem, recomendação criticada por esse autor e que não tem efeito na presente pesquisa.

Outro incômodo foi sobre a utilização ou não dos nomes reais dos entrevistados no presente trabalho. Caso eu os designasse por nomes fictícios, eu poderia obter ganhos, por considerar que assim, talvez, eles se expusessem mais. Contudo, haveria perdas em outros sentidos, por exemplo, eu teria de omitir muitas informações biográficas importantes dos sujeitos com o fim de mantê-los no anonimato, já que todos eles são dotados de certa proeminência que os poderia identificar nas leituras do meu trabalho. Assim, optei por mencionar os seus nomes verdadeiros, com a autorização deles, como consta no TCLE:

A identidade do (a) senhor (a) será revelada e as atividades relacionadas à participação do (a) senhor (a) na pesquisa implicam em riscos mínimos, relacionados a possíveis constrangimentos ou a sensações de desconforto em decorrência de determinadas perguntas durante as entrevistas.

A identificação dos sujeitos da pesquisa exige um rigoroso cuidado da parte do pesquisador, sobretudo pelo fato de que essa opção leva também à identificação, muitas das vezes automática, de outras pessoas e instituições ligadas aos entrevistados. Sempre que as falas remetiam a outros sujeitos, a grupos ou a instituições, eu me punha a refletir longamente acerca da inclusão dos seus temas no presente texto, pois, por mais que o falante seja o responsável por suas declarações, a menção neste trabalho a algo que pudesse, por ventura, macular a imagem de terceiros, ainda que feita inadvertidamente, seria também de minha responsabilidade. Alguns temas, portanto, foram deliberadamente excluídos; em outros casos, consegui codificar ou omitir informações que pudessem levar a qualquer prejuízo de terceiros. Quando as afirmações eram incontestáveis e, no meu julgamento, imprescindíveis à compreensão do objeto proposto, eu buscava averiguar se a publicação das mesmas não traria consequências inesperadas às partes envolvidas ou citadas. Esse recurso foi utilizado duas vezes por mim, em ocasiões em que julguei necessário averiguar se o meu trabalho e as declarações dos entrevistados não acarretariam nenhum tipo de ônus para as partes. No momento exato em que esses dilemas éticos aparecem no texto, eu os sinalizo e apresento os procedimentos tomados, pois eles foram pontuais e relativos a apenas dois dos entrevistados.

3.1 – Apresentação sinótica dos sujeitos da pesquisa

Penso ser importante descrever, neste capítulo, os sujeitos da pesquisa em seus traços gerais e delinear as características fundamentais da origem, do percurso e da posição social dos mesmos. A isto dedico as próximas quatro subseções, nas quais relato ainda as formas de coleta de dados empregadas no trabalho de campo com cada um dos entrevistados. Antes, na Tabela I, construo uma visão geral do perfil social dos pesquisados. Esta apresentação sinótica pretende situar melhor os sujeitos no quadro geral da pesquisa desenvolvida.

A raridade dos quatro casos, sobretudo consideradas as idades dos sujeitos, justifica a minha opção por eles. Seus ombros suportaram (suportam ainda, em certa medida?) o mundo – referindo-me diretamente ao poema de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 51), do qual extraí os dois versos que figuram na epígrafe do presente capítulo –, e a análise sociológica desses casos abre espaço para uma reflexão: o mundo pesa *sim* “mais que a mão de uma criança”, porém, algo parece suavizar esse peso e mover os sujeitos na busca por melhores condições de vida. O mundo é pesado, mas comporta também alguma leveza. Os sonhos parecem amenizar os fardos. De dor e satisfação é feita a vida, percebida e investigada, aqui, como “vida apenas, sem mistificação” (DRUMMOND, 2012, p. 51).

Tabela I – Perfil social dos entrevistados

| Entrevistado | Profissão | Idade | Estado civil | Autodeclaração étnico-racial | Número de irmãos | Número de filhos |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|------------------------------|------------------|------------------|
| Edmar | Ex-Oficial da Marinha Mercante, engenheiro civil e professor da educação básica | 68 | Solteiro | Pardo | 2 | — |
| Sebastião | Professor universitário aposentado e professor da educação básica | 61 | Casado | Branco | 2 | 2 |
| Vicente | Professor universitário aposentado | 67 | Solteiro | Preto | 13 | — |
| Gilberto | Juiz de Direito | 53 | Casado | Preto | 9 | 3 |

Organizada pelo autor.

3.1.1 – Edmar Rodrigues da Silva

Dos quatro entrevistados, Edmar é o que eu conheço pessoalmente há mais tempo. No segundo semestre do ano de 2003 eu fui seu aluno em um cursinho pré-vestibular na cidade de Lavras, e me recordo que desde os nossos meus primeiros contatos eu me senti intrigado

com seu conhecimento técnico, sua cultura geral e suas concepções políticas – que hoje se me revelam de uma complexidade que eu não poderia perceber àquela época.

Edmar nasceu e vive em Ribeirão Vermelho, interior de Minas Gerais. Filho de um ferroviário e uma dona de casa, ambos já falecidos, ele é solteiro e não tem filhos. Edmar tem dois irmãos, e foi ele o que maior escolaridade atingiu. Sua formação universitária inclui quatro cursos: Engenharia Civil, Ciências Físicas e Biológicas, Física e Letras. Ele ainda chegou a iniciar o curso de mestrado em Educação em uma universidade chilena, mas, por razões burocráticas, não obteve o título de Mestre.

Edmar foi tenente da Marinha Mercante Brasileira, mas abandonou a carreira, formou-se engenheiro civil e, posteriormente, tornou-se professor do ensino médio. Quando perguntei a ele se eu poderia mencionar o seu nome em meu trabalho, ele disse não ter nada contra, mas que eu poderia ficar à vontade para utilizar um “pseudônimo”. Apaixonado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Edmar sugeriu ser chamado de Vladimir, caso eu optasse pelo uso de um nome fictício, em referência ao poeta moscovita Vladimir Maiakovski e a Vladimir Ilyich Ulyanov, Lênin, o líder da Revolução Russa de 1917.

A raridade de Edmar é apontada pela sua distância escolar em relação aos seus pais e familiares mais velhos, pelo seu ingresso na Marinha Mercante Brasileira (via concurso público, vale dizer), pelos diferentes cursos de graduação que concluiu, pelos variados capitais culturais profissionais (LAHIRE, 2006) por ele incorporados e pela amplitude das suas disposições culturais, temas abordados no capítulo dedicado à reconstrução dessas disposições, bem como das suas origens e do seu percurso escolar, profissional e social.

As minhas entrevistas com Edmar tiveram início em maio de 2013 e terminaram em junho de 2016. Foram oito, no total, sendo uma entrevista-piloto e sete entrevistas devidamente formalizadas, estas de cunho temático. Além das entrevistas, faço uso de informações extraídas do perfil de Edmar na rede social virtual Facebook e de conversas estabelecidas entre nós via aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp e Messenger).

Entreguei a Edmar o capítulo desta tese destinado à análise da sua vida, para que ele o apreciasse e solicitasse quaisquer alterações em seu conteúdo. Ele me disse que o leu, que fez anotações sugerindo algumas “correções” e que gostaria de me encontrar novamente, para que certas questões me fossem “melhor explicadas”. Pus-me a sua disposição, mas esse encontro ainda não se efetivou, devido a uma dificuldade da parte de Edmar em conseguir um momento para conversarmos pessoalmente. Nós continuamos em contato, sobretudo por meio de ligações telefônicas, e, em uma dessas conversas, perguntei-o se haveria, no texto lido, algo que pudesse difamar a ele ou a outras pessoas e/ou instituições citadas, ao que ele

respondeu que não, e reforçou que precisa apenas deixar algumas informações mais claras. Como se verá no referido capítulo, algumas imprecisões são típicas de Edmar. A minha grande preocupação, na verdade, meu maior receio, é o de cometer qualquer desvio ético, o que, ao que tudo indica, felizmente não aconteceu. De qualquer modo, mesmo o encontro não tendo acontecido antes da defesa desta tese, ainda pretendo falar com Edmar a respeito de suas inquietações, em uma ocasião futura, conforme a sua disponibilidade.

3.1.2 – Sebastião Donizeti Rossi

Sebastião nasceu na zona rural do pequeno município mineiro de Ijaci. Ele é o segundo dos três filhos, todos homens, de um casal de trabalhadores rurais. Seu pai estudou por menos de um ano e sua mãe nunca foi à escola. Entre os membros da sua geração e das gerações anteriores, Sebastião é o sujeito que maior escolaridade atingiu em sua família, em detrimento da improbabilidade estatística de êxito inerente a sua condição de origem.

Graduado em Matemática e com especialização (modalidade *lato sensu*) em Física, Sebastião lecionou em escolas de alto prestígio em sua região e se aposentou em 2013, mas continua a lecionar. Ele é um dos professores de Matemática mais conhecidos de Lavras, cidade onde vive e onde cursou o antigo 2º grau e a universidade.

Sebastião é o segundo dos sujeitos com os quais eu já havia mantido contato antes da pesquisa. Trabalhamos em uma mesma escola durante alguns anos, e a minha relação com ele pôde revelar um homem apaixonado por motocicletas e de grande respeitabilidade local. Sebastião tem dois filhos que, aos 27 e 29 anos de idade, respectivamente, já ultrapassaram o pai em termos escolares, profissionais e financeiros, o que revela uma ascensão social considerável já na segunda geração a partir dos pais do entrevistado.

As minhas entrevistas com ele tiveram início em maio de 2013 e foram finalizadas em março de 2017. Nós nos encontramos oito vezes, sendo que, destes encontros, dois foram para a realização de entrevistas-piloto, quatro para a realização das entrevistas temáticas já formalizadas, um para a realização de uma entrevista complementar, por meio da qual pude obter informações que não haviam ficado claras nos encontros anteriores, e um último²⁹ para que ele se posicionasse acerca da leitura que fez do material que eu havia deixado em suas mãos, isto é, a primeira versão do capítulo desta tese com a análise da sua origem social, do seu percurso escolar e socioprofissional, bem como das suas disposições culturais. Este último

²⁹ Chamo esse encontro final de *entrevista-retorno*, uma estratégia de pesquisa empregada com Sebastião e Gilberto, sobre a qual discorro na próxima seção.

encontro não foi registrado em áudio, pois Sebastião disse que não haveria necessidade de gravá-lo. Ele demonstrou satisfação com a leitura, não sugeriu alterações e nem fez interdições ao que escrevi, mas corrigiu algumas datas e outras informações pontuais³⁰. Além das entrevistas, o seu currículo na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) me serviu de fonte de informações.

3.1.3 – Vicente Gualberto

Em 2013, quando eu elaborava o meu anteprojeto de pesquisa de doutorado, em busca por sujeitos com características condizentes com o objeto que me propus construir, conversei com muitas pessoas, e uma delas, Bruno Rodrigues Gomes, um colega professor, perguntou-me se eu conhecia Vicente, professor cadeirante e de origem pobre do Departamento de Ciência do Solo da Universidade Federal de Lavras (DCS-UFLA). Até então, ele me era desconhecido, mas o meu interesse por sua história foi imediato. A professora Valéria Evangelista Gomes Rodrigues, mãe de Bruno, também lecionou na UFLA, no Departamento de Biologia (DBI), e foi por intermédio dela que consegui entrar em contato com Vicente.

De posse do número do telefone de sua sala no DCS, entrei em contato com Vicente com a ansiedade de quem deseja muito conhecer sujeitos sociologicamente instigantes. Eu estava nervoso, pois não fazia ideia de como ele me trataria, embora em meio ao nervosismo houvesse a tão necessária paixão pelo que eu me propunha construir naquele momento. O meu nervosismo se dissipou logo no início de minha conversa por telefone com Vicente. Apresentei-me como uma espécie de aspirante a um curso de doutorado e disse a ele que gostaria de conhecê-lo. Ele foi atencioso e me convidou para ir até a sua sala na UFLA, onde fui poucos dias depois, a fim de iniciar com ele o meu trabalho “piloto” de campo.

Vicente é formado em Agronomia pela então Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), hoje UFLA, Mestre na mesma área, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Doutor, também pela UFLA, instituição da qual se tornou docente efetivo por aprovação em concurso público. O sujeito se aposentou em 2016.

Dos quatro sujeitos da pesquisa, Vicente é o que, em suas origens, viveu em condições mais precárias. Sua mãe, que trabalhou por grande parte da vida como cozinheira e tecelã, era analfabeta. Ela teve 13 filhos com o marido, um homem que trabalhava como caminhoneiro, ficou viúva, relacionou-se, tempos depois, com um outro homem e engravidou, dando à luz

³⁰ Mônica, esposa de Sebastião, participou de duas das entrevistas realizadas com o marido, forneceu-me informações via mensagens pelas redes sociais virtuais, leu o texto entregue ao marido e ainda contribuiu com a minha escrita, corrigindo alguns erros ortográficos e gramaticais presentes nele.

Vicente, o qual teve a infância e a juventude marcadas por fortes injunções econômicas e materiais. Uma observação a se fazer diz respeito a um acidente rodoviário sofrido por Vicente no ano de 1980, quando ele cursava o mestrado, e que provocou a amputação total de seus membros inferiores. Desde então, deu-se uma verdadeira luta travada por ele em busca da adaptação à realidade da vida sobre uma cadeira de rodas e em prol de sua autonomia.

Cabe ressaltar que o processo de pesquisa nos tornou amigos. Desde 2013 que eu frequento a sua casa e ele a minha, em uma estreita relação de amizade. Acompanhei, nesse meio tempo, sérios problemas pelos quais ele passou, sobretudo problemas de saúde, como um câncer intestinal e uma acidente vascular cerebral (AVC), dos quais ele ainda se recupera, embora, felizmente, sem maiores riscos.

Ainda em 2013 realizei quatro entrevistas-piloto com Vicente. De fato, ele é, dos quatro sujeitos, o que mais vezes entrevistei e o que demandou maior tempo para as entrevistas, por sua disponibilidade e também por seu gosto em falar longamente sobre si mesmo e sobre tudo o que lhe é proposto ou lhe interessa. Vicente constrói narrativas longas, divaga, mas sempre retorna à informação solicitada. Ao todo, no ano de 2015, após a formalização da pesquisa, pude realizar oito entrevistas temáticas com ele, e todas foram longas, algumas de duas horas e pelo menos uma de mais de três horas de duração. Realizei ainda uma entrevista final com Vicente, após a leitura que ele fez do capítulo dedicado a sua origem e trajetória nesta tese. O duplo intuito foi o de dar a ele a devolutiva de minhas análises e ouvir dele os seus possíveis pedidos de interdições, acréscimos e correções. Ao todo, tenho praticamente 27 horas de áudios das gravações das entrevistas com esse sujeito. Além das entrevistas, utilizei como fontes de dados o currículo do entrevistado na Plataforma Lattes do CNPq e algumas informações pontuais obtidas por meio de ligações telefônicas.

Em 07 de março de 2016 eu passei pelo exame de qualificação do curso de doutorado. O material enviado para a banca do exame de qualificação era composto por dois capítulos, um de caráter teórico-metodológico e outro com as análises da origem social, da trajetória escolar e profissional e das disposições culturais de Vicente. Até aquele momento eu já vinha realizando entrevistas com alguns dos demais sujeitos, mas ainda sem finalizar o trabalho de campo e as análises. Antes de enviar aquele texto à banca, cumpri o que combinei com todos os sujeitos: dar a eles uma devolução de minha pesquisa. O capítulo sobre Vicente foi entregue a ele na íntegra, para que ele o apreciasse. Dias depois eu retornei à sua casa, e após breve conversa informal, Vicente aprovou a versão que compôs aquele texto e que, com pequenas modificações, compõe a presente tese. O sujeito fez uma leitura atenta do texto a ele entregue, sugeriu algumas modificações (das quais trato no capítulo destinado à análise da sua

origem e do seu percurso social, assim como das suas disposições culturais), complementou informações lacunares e fez, por escrito, uma série de observações que demonstram sua atenção e o seu respeito ao meu trabalho.

3.1.4 – Gilberto Benedito

Gilberto é natural da cidade mineira de Cristina. Ele é negro e oriundo de uma família de “colonos rurais”, em suas palavras. Seus pais tiveram 10 filhos, dos quais Gilberto é o quinto na fratria e o primeiro a escolarizar-se longamente. Ele é juiz de Direito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), Mestre em Direito e, atualmente, cursa o Doutorado na mesma área. O sujeito foi casado com uma assistente social, com quem tem dois filhos, um homem e uma mulher, divorciou-se e se casou novamente, desta vez com uma advogada, com quem tem uma filha com idade de nove meses. Os três vivem hoje na cidade sul-mineira de Pouso Alegre. O meu contato com Gilberto foi mediado por seu filho mais velho, de quem fui professor durante determinado período, quando o jovem cursava o ensino médio. Sua segunda filha também foi minha aluna na mesma escola em que seu irmão estudou. Entretanto, o primeiro contato pessoal que tive com Gilberto foi para o início da realização de meu trabalho de campo junto a ele.

O pai de Gilberto estudou apenas até “aquele antigo 4º ano primário” e sua mãe frequentou a escola por “três semanas”, conforme o entrevistado, porém, ambos valorizavam a educação escolar e queriam que os filhos, ao contrário deles mesmos, “tivessem leitura”. Desde a infância, Gilberto sempre conciliou trabalho e estudos, assim como os seus irmãos. Contudo, eles somente trabalhavam em horários não-escolares e “nunca deixaram de fazer o dever de casa”, pois os pais não permitiam que o trabalho prejudicasse os estudos dos filhos.

Em 2013, pude realizar três entrevistas-piloto com Gilberto; a esta época ele morava na cidade de Lavras, com sua primeira esposa e com os filhos desse casamento. Em 2015, realizei quatro entrevistas com ele, já na cidade de Pouso Alegre. Recentemente, em julho de 2017, o sujeito me concedeu uma última entrevista, na qual tomei conhecimento de informações acerca de fatos de sua vida que ainda me eram obscuros. Mantive contato com Gilberto também por correio eletrônico (*e-mail*), por telefone e pelas redes sociais virtuais e aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp e Messenger), no intuito de obter alguma complementação de dados. Com efeito, dos quatro entrevistados, ele é o que maior contato tem com esses veículos de comunicação. Utilizo também, como fonte de dados, o currículo do sujeito na Plataforma Lattes do CNPq e um vídeo contendo uma entrevista de 50 minutos

realizada com Gilberto por estudantes do curso de Direito da UFLA, no ano de 2012, para fins de elaboração de um trabalho acadêmico. Um desses estudantes, Marcos Antônio de Carvalho, é professor da educação básica e trabalhava comigo à época em que eu estava começando a desenvolver a minha pesquisa. Ao revelá-lo a minha curiosidade acadêmica pela figura de Gilberto, Marcos me cedeu o vídeo em questão, com autorização do sujeito.

Enviei a Gilberto o capítulo desta tese destinado à análise de sua vida. Prontifiquei-me para o caso de ele solicitar qualquer alteração e, embora o texto tenha sido aprovado por ele, nós não conseguimos, até o momento, realizar um encontro para que eu o ouça sobre as suas impressões, o que espero ainda conseguir.

3.2 – Teorizar sobre a vida: produção, tratamento e análise dos dados

Meu intuito nesta seção é o de explicitar a forma como foram coletadas, tratadas e analisadas as falas dos sujeitos, constituídas em dados principais da pesquisa. As entrevistas-piloto, realizadas com os quatro sujeitos no ano de 2013, foram todas de caráter exploratório. Após a formalização de meu trabalho de campo, passei a realizar entrevistas temáticas com os sujeitos, cujas perguntas tinham como escopo o objeto construído. É sobre estas entrevistas temáticas, vale dizer, formalizadas, que discorro a partir de agora.

Realizei as entrevistas com cada um dos sujeitos seguindo um critério de adensamento temático previamente planejado. Independente da quantidade de entrevistas, após a formalização da participação dos sujeitos na pesquisa, eu dei início aos trabalhos tratando do tema da *cultura*, por entender ser este tema o menos potencialmente doloroso para os entrevistados, se comparado a outros temas abordados em meu trabalho de campo. Busquei elencar e conhecer as inserções, as práticas, os consumos e as apreciações de cada um dos entrevistados, permitindo a eles a liberdade para falarem na ordem que quisessem e do modo como preferissem sobre os seus gostos e sobre as suas posses de bens culturais, embora com uma mínima diretividade (FLICK, 2005; KAUFMANN, 2013) garantida por roteiros temáticos ou guias das entrevistas (os quais seguem nos anexos desta tese), com vistas a que eu não negligenciasse o objeto da pesquisa.

A vida profissional dos entrevistados foi o tema seguinte. Procurei conhecer a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, desde a infância – no caso daqueles que a partir da mais tenra idade ingressaram na vida de trabalho, na maioria dos casos, conciliando-a com a vida escolar ou interrompendo temporariamente os estudos para ajudar a família na lida diária ou na complementação da renda doméstica, por meio da realização de trabalhos remunerados

(caso de três dos quatro entrevistados: Sebastião, Vicente e Gilberto) – até a posição profissional atual dos mesmos. A evolução dos entrevistados em suas carreiras foi o ponto fulcral destas entrevistas, pois, a partir dela, pude compreender os processos pelos quais os sujeitos incorporaram a cultura de seus campos profissionais, isto é, como eles foram constituindo o seu capital cultural profissional (CARIA, 2008; 2014; LAHIRE, 2006; OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014).

Logo depois, o tema foi o da trajetória escolar. A escolarização dos entrevistados é um componente fundamental do objeto da pesquisa desenvolvida. Compreender os processos escolares pelos quais os sujeitos passaram foi a condição para que eu pudesse reconstruir as formas como foram se dando a incorporação por eles de um conhecimento e de uma cultura que não lhes era de “berço”, sobretudo levando-se em conta o fraco capital escolar de suas famílias. Cabe mencionar que na escola acontecem interações entre pessoas de universos sociais distintos, que ampliam a rede de relações (BOURDIEU, 2010a; TOURAINÉ, 1984) dos sujeitos, muitas das vezes abrindo-lhes novas perspectivas profissionais e culturais. Na escola e por meio dela transcorrem processos não-escolares, informais, tão relevantes para a constituição sociocultural dos sujeitos quanto os próprios processos formais de escolarização.

Por fim, tratei da origem sociofamiliar dos entrevistados. Em trabalhos anteriores (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014) pude verificar o quanto costuma ser difícil para os sujeitos de origem popular a abordagem de determinados assuntos ligados às suas famílias, por esta razão, optei por adentrar esse terreno, muitas das vezes doloroso, apenas quando eu já tivesse atingido alguma confiabilidade frente a eles e uma empatia tal que fosse capaz de deixá-los mais propensos e abertos a isso (KAUFMANN, 2013). Em todos os casos aconteceram momentos de grande emoção, o que provocou mesmo o envolvimento afetivo de minha parte. Em várias situações eu não pude deixar de me sentir emocionalmente afetado pelas declarações dos sujeitos nessa pesquisa feita de tantos sorrisos, mas também de lágrimas, sejam elas de tristeza, saudosismo ou alegria.

À medida que eu progredia nas entrevistas, do tema da cultura ao da origem sociofamiliar, a profundidade necessária a uma pesquisa compreensiva densa ia sendo atingida, paulatinamente, a cada novo encontro, quando a empatia necessária para a realização deste tipo de pesquisa (KAUFMANN, 2013) intensificava-se entre mim e os pesquisados. Eu me surpreendi ao perceber que a situação de entrevista, aos poucos, perdia sua atmosfera de artificialidade, embora nunca totalmente, e abria espaço para uma espontaneidade, uma quase “naturalidade”, da parte dos entrevistados, mas também da minha, capaz de fazer alguns deles revelarem até mesmo aspectos muito íntimos acerca de suas vidas, muitos dos quais não são

revelados aqui, por um imperativo ético e por respeito aos sujeitos, que muitas das vezes, depois de alguns encontros, pareciam se esquecer que o gravador estava ligado.

O mito de Sísifo ensejou uma experiência interessante, para mim e para os entrevistados. Como parto dessa narrativa entendendo suas peripécias como análogas a determinados processos das sociedades de classes, percebendo nelas estreitas relações com as teorias da reprodução social, procurei verificar se, de alguma forma, os sujeitos da pesquisa consideram-se ou não “exceções à regra” a partir de um questionamento simples: eles se reconheceriam na estrutura do mito de Sísifo? Para isso, entreguei a cada um deles uma folha impressa contendo os aspectos gerais dessa narrativa descritos e analisados por Camus (2013; 2014), e sugeri que eles refletissem sobre aquele questionamento, para que conversássemos em uma próxima entrevista. O excerto entregue aos sujeitos aparece nos anexos desta tese. Consegui realizar essa outra entrevista com Edmar, Sebastião e Vicente. No caso de Gilberto, sua autoanálise a partir do mito sucedeu na ocasião mesma em que encerrei com ele as entrevistas de caráter temático. Como Sísifo representa os sujeitos que *não* conseguiram romper com a reprodução social, a minha expectativa era a de que os sujeitos não se reconhecessem, ou ao menos não totalmente, na estrutura da narrativa em questão, revelando que eles se reconhecem com Sísifos bem-sucedidos que atingiram o topo específico de suas respectivas montanhas. Com efeito, isto aconteceu: nenhum deles se reconheceu por completo em Sísifo, embora todos tenham encontrado pontos de aproximação entre as suas vidas e a história do semideus grego. A busca por relações de aproximação e/ou afastamento entre esse mito e os percursos sociais, escolares e profissionais dos sujeitos consistiu em um interessante exercício de reflexão feito por eles, e conferiu às suas falas expressões de grande beleza, plasticidade e emoção, razão pela qual considerei válido o esforço.

Concluídas as entrevistas, dei início à fase de tratamento e análise dos dados. Nesse outro momento, era comum que algumas informações se me revelassem lacunares, imprecisas, contraditórias, e isso me levou a solicitar, a dois dos sujeitos, Sebastião e Gilberto, uma *entrevista complementar* com cada um. Ambos me concederam as entrevistas, nas quais pude esclarecer pontos obscuros ou negligenciados até então. Além das entrevistas complementares, pude ouvir de Sebastião e de Vicente as suas impressões sobre os capítulos a eles destinados nesta tese, após a leitura que fizeram dos respectivos textos. Chamo de *entrevistas-retorno* esses momentos vivenciados com os dois sujeitos.

A tabela a seguir sintetiza as informações sobre o número de entrevistas realizadas com cada sujeito, o período de realização das mesmas e o tempo de duração total dos áudios.

Tabela II – Informações metodológicas³¹

| Entrevistado | Número de entrevistas-piloto | Número de entrevistas temáticas (formalizadas) | Número de entrevistas complementares e/ou retorno | Período de realização das entrevistas | Tempo total dos áudios |
|--------------|------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| Edmar | 1 | 7 | — | 03/05/2013 – 03/06/2016 | 11:55 h |
| Sebastião | 2 | 4 | 2 | 15/05/2013 – 13/03/2017 | 08:17 h |
| Vicente | 4 | 8 | 1 | 22/04/2013 – 12/11/2015 | 26:58 h |
| Gilberto | 3 | 4 | 1 | 15/03/2013 – 26/07/2017 | 06:51 h |

Organizada pelo autor.

Obviamente, não alimento a ilusão de ter atingido a plena “verdade” dos fatos, das representações e das significações dos entrevistados, devido, entre outros fatores, a efeitos bastante comuns em situações de entrevistas, chamados por Bourdieu e Chartier (2011) de *efeitos de legitimidade*. De acordo com Lahire (1997, p. 75), seguindo bem de perto o que pensam aqueles autores, por uma pesquisa sociológica compreensiva lidar com “discursos, não podemos pretender ter acesso às práticas”, pois, quando “estamos diante de um objeto ou de uma prática cultural que acontece em um universo cultural diferenciado e hierarquizado (onde alguns produtos são mais legítimos que outros)”, e quando ainda, de uma maneira análoga, “a pessoa que responde a uma pergunta referente a esses objetos ou práticas participa mais ou menos desse universo, com uma consciência mais ou menos clara da dignidade ou da indignidade cultural de certos objetos, de certas práticas”, é possível que se manifestem tais efeitos, não somente na fala, como no comportamento dessa pessoa, de um modo geral. A *situação de entrevista* é o momento de uma *relação convencional*. Por isso, o teor das respostas tende a ser igualmente convencional, apesar da luta pelo aprofundamento empático do entrevistador com o entrevistado. Todo o cuidado deve ser dispendido, sobretudo no momento das análises dos dados, na intenção de evitar que os *efeitos de legitimidade* produzam *efeitos de verdade* (KAUFMANN, 2013).

Além dos efeitos de legitimidade (BOURDIEU; CHARTIER, 2011; LAHIRE, 1997), cabe igualmente ao pesquisador a postura atenta e crítica em relação à forma como os entrevistados costumam significar suas histórias de vida, por meio de construções de sentido e de linearidades supostamente lógicas, mas, na realidade, inexistentes em sua coerência própria, mas presentes em meio aos discursos e falas, em detrimento das contradições e da

³¹ Nos anexos desta tese apresento ainda um detalhamento metodológico do trabalho de campo, no qual registro a quantidade de entrevistas realizadas com cada um dos sujeitos, as datas, os locais de realização e o tempo exato de duração de cada uma delas, além de outras informações pontuais.

complexidade dos percursos sociais analisados. Assim, relações de causa e efeito, significações construídas, conscientemente ou não, aparecem como verdadeiras *ilusões biográficas*, conforme Bourdieu (2006).

Não obstante, os efeitos de legitimidade e as ilusões biográficas não necessariamente anulam ou fragilizam uma pesquisa compreensiva, já que nelas não se busca uma verdade última em seu sentido metafísico – verdade quiçá inexistente ou que, no mínimo, deve ser presumida como inalcançável, exceto se o pesquisador se deixar levar pela arrogância e pelos dogmas –, mas sim, precisamente a forma como os sujeitos vivenciam, simbolizam e tratam, como no caso específico da pesquisa que originou a presente tese, as exigências econômicas, sociais, culturais, escolares e profissionais no decurso de suas trajetórias e na atualidade de suas vidas. Importantes também são as comuns justificativas dadas pelos sujeitos sobre tudo o que lhes causa sentimentos de cisão, rompimento e culpa.

Sobre a realização das entrevistas, optei por entrevistar os sujeitos onde, quando e como eles sugeriram, do mesmo modo como foi proposto por Portes (2010). Edmar preferiu lugares públicos: a nossa entrevista-piloto aconteceu em um café-livraria da cidade de Lavras e, das demais entrevistas, uma foi realizada na biblioteca pública municipal da cidade e as outras se deram em diferentes espaços, sobretudo abertos, da UFLA. No caso de Sebastião, todas as nossas entrevistas aconteceram em sua residência. Com Vicente, uma entrevista-piloto foi realizada em sua sala, no DCS-UFLA, e todos os demais encontros aconteceram em sua casa. Assim como ocorreu com Edmar, Gilberto foi entrevistado por mim em locais bastante diferentes: uma entrevista-piloto foi realizada no fórum da cidade de Lavras, onde ele trabalhava à época, e as demais aconteceram numa sala de convenções do condomínio onde ele morava, nessa mesma cidade, no ano de 2013. Já as entrevistas temáticas, posteriores à formalização de sua participação na pesquisa, aconteceram todas no fórum da cidade de Pouso Alegre, cidade onde atualmente reside e trabalha, e a entrevista complementar me foi concedida em um espaço aberto na sede social de um outro condomínio da cidade de Lavras. Considero importante mencionar as escolhas dos sujeitos, pois os ambientes nos quais eles quiseram ser entrevistados propiciaram uma atmosfera peculiar à situação de entrevista que me ajudou a construir certas percepções acerca de cada um deles.

Como *instrumento de coleta de dados*, fiz uso de um gravador digital de áudio. Durante as entrevistas, eu apenas anotava algo ou consultava o roteiro em casos estritamente necessários. Procurava manter-me atento a todas as falas dos entrevistados, aos seus gestos e olhares, e após cada encontro, em minha casa, eu anotava minhas impressões em um diário de

campo e em diversos arquivos de computador. Considero esta forma de interação importante, pois demonstra a valorização da pessoa e do saber nativo que ela possui.

A quantidade de entrevistas e o tempo de duração das mesmas variaram conforme a disponibilidade dos sujeitos e a propensão de cada um a falar mais ou menos. A uniformidade seria impossível, e mesmo essas variações dizem muito a respeito dos entrevistados. Para exemplificar com os dois extremos, se com Gilberto eu me encontrei oito vezes e armazenei pouco menos de sete horas de áudio e com Vicente eu estive por 13 vezes em situação de entrevista e obtive praticamente 27 horas de gravação, essa discrepância não significa que o material que obtive com o primeiro seja “pobre”; pelo contrário: há momentos repletos de densidade concentrados em alguns minutos das falas de Gilberto que não estão presentes em tantos outros das falas de Vicente, pois a minha amizade com este, que vinha sendo estabelecida no decorrer do trabalho de campo, levava-o a divagar longamente sobre temas muitas das vezes sem ligação direta com o meu objeto de pesquisa, o que explica, em parte, a extensão de nossas conversas. E, ainda que o material obtido de algum dos sujeitos pudesse, de fato, revelar-se “pobre”, preferi arcar com esse risco a descartá-lo, convicto de que análises produtivas podem advir de materiais assim considerados, como entende Kaufmann (2013).

Além das entrevistas, o meu recurso a meios de informações diversos sobre os sujeitos – como as suas postagens nas redes sociais virtuais (Edmar e Gilberto), a entrevista concedida a estudantes de Direito, fornecida com a autorização do entrevistado para a minha pesquisa (Gilberto) e o currículo dos sujeitos na Plataforma Lattes do CNPq (Sebastião, Vicente e Gilberto) – incrementou o material analisado. Tais informações consistem em fontes secundárias de dados, das quais também lanço mão neste trabalho.

Sobre a *produção dos dados*, especificamente, há uma forte tradição nas pesquisas em Ciências Sociais que considera necessária a transcrição integral dos áudios. Whitaker et al. (1995, p. 68-69) chegaram a defender que o “caráter efêmero do som [...] obviamente é obstáculo à análise. Daí a necessidade da transcrição, única forma que permite ao pesquisador debruçar-se sobre o dado e analisá-lo”. No entanto, há posicionamentos acerca do trabalho de produção de dados que não consideram necessárias as transcrições integrais das falas dos entrevistados, e que veem ainda como potencialmente mais produtivos os trabalhos realizados a partir das análises diretas dos áudios. Kaufmann (2013), por exemplo, faz parte desta vertente analítica, e é pautado, principalmente, neste trabalho do autor que eu fiz a opção de analisar as falas dos sujeitos a partir dos áudios, sem transcrevê-las integralmente.

No lugar da transcrição integral das entrevistas, fiz a opção de analisar os áudios a partir de um esquema de fichamento (KAUFMANN, 2013, p. 122-128). Elaborei fichas de

todas as entrevistas, as quais contêm expressões-chave e apontamentos necessários e úteis à elaboração teórica (KAUFMANN, 2013; MILLS, 1967; 2009). Kaufmann (2013, p. 123) concorda que esta técnica ainda causa incômodo entre os seus pares e alunos, o que eu não acredito que seja diferente na realidade das pesquisas brasileiras. Contudo, o autor aponta algumas *vantagens* de se trabalhar com o áudio como dado. Segundo a sua proposta, a “transcrição integral transforma a natureza do material de base, que se torna texto escrito, mais concentrado na linguagem”, o que “é ideal para um tratamento simplificado dos dados, mas não para conduzir uma investigação aprofundada, que necessita da disposição do máximo de índices possíveis”. Por esta razão, a oralidade lhe “parece infinitamente mais rica e complexa: os ritmos, as entonações e os silêncios são comentários do texto que podem mudar seu sentido”. Na continuação do raciocínio em defesa da oralidade como dado, Kaufmann (2013, p. 123-124) afirma que ela “é também mais viva”, pois “permite um acesso mais direto à emoção e um mergulho mais íntimo na história de vida”.

Ainda de acordo com Kaufmann (2013, p. 124), “a oralidade permite uma imersão íntima, um contato à flor da pele com a história de vida enquanto na cabeça são extenuadas as categorias conceituais da pesquisa”. Abrir os ouvidos à fala dos entrevistados, liberando as mãos da transcrição, abre espaço para que os olhos e os dedos se ocupem de tomadas de notas, buscas por referências e a “cabeça” se encarregue de reflexões mais profundas. A transcrição demanda um tempo e uma energia que podem ser utilizados de outras formas, potencializando as análises e a incorporação teórica do saber nativo, favorecendo o mergulho profundo na narrativa, através das suas entonações, hesitações, silêncios.

A princípio, pensei em transcrever integralmente as entrevistas, como fiz na pesquisa que originou os trabalhos de Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014) – nesse caso, o trabalho de campo foi desenvolvido com apenas *um* sujeito, a partir de *uma* entrevista com duração de cerca de duas horas e trinta minutos. Cheguei mesmo a transcrever integralmente algumas delas, mas o tempo que isto demandava passou a impossibilitar a realização das demais atividades da pesquisa e a elaboração da tese. Terceirizar a transcrição integral da fala é sempre algo fora de cogitação, por uma razão bastante simples: há informações muito íntimas nos áudios acerca da vida dos entrevistados, prestadas naqueles momentos em que eles pareciam se esquecer que o gravador estava ligado, seguidas de falas como “isso você descarta, por favor”, “não coloque isso no seu texto”. Caso eu pretendesse tal terceirização – o que, desde as primeiras concepções da pesquisa, nunca fez parte de minhas intenções – isto deveria constar no TCLE assinado pelos sujeitos. Mas os termos que constam no documento a esse respeito são: “O áudio das entrevistas em arquivo digital será armazenado em local

seguro, de acesso garantido apenas aos pesquisadores responsáveis e não ficará armazenado na Rede Mundial de Computadores, para que outras pessoas não venham a acessá-lo”. Portanto, terceirizar a transcrição seria quebrar um preceito ético. Whitaker (2000) e Whitaker et al. (1995) também oferecem resistência à terceirização das transcrições, por uma série de razões conceituais, analíticas, teóricas e empíricas apontadas nesses trabalhos. Da mesma forma, as fichas elaboradas também somente foram e poderão vir a ser acessadas por mim, por minha orientadora e por minha co-orientadora de pesquisa.

No que me coube enquanto pesquisador, eu me esforcei ao máximo por incorporar as falas carregadas de vivências dos sujeitos, a fim de construir os pressupostos analíticos desta tese, e espero ter logrado algum êxito. É preciso, conforme Kaufmann (2013, p. 45), “deixar-se impregnar pelo trabalho de campo para se descobrir as primeiras hipóteses”, e, em seguida, “em nível de análise teórica”, o pesquisador “deve viver tamanha paixão por suas hipóteses a ponto de elas o possuírem, perseguindo-o a todo instante” (KAUFMANN, 2013, p. 120). É interessante notar que Vicente, um dos entrevistados, ao tratar do conhecimento em uma de suas divagações, afirmou algo muito semelhante a esta noção de impregnação/incorporação da teoria. De acordo com Vicente, “quanto mais você maximizar seu poder de percepção, dos seus órgãos sensoriais, mais conhecimento você vai adquirir, *menos* ignorante você vai ficar”. Em vários momentos de nossas entrevistas, Vicente enfatizou a importância de *apreendermos* a realidade. E ele sempre frisava a palavra, no intuito de distinguir o *aprender*, para ele, marcado por certa dose de superficialidade, do *apreender*, mais profundo, mais intenso e que, portanto, exige uma maior capacidade de incorporação daquilo que se busca conhecer: “*Apreender* é mergulhar, entender, aprofundar; é ir lá no *âmago* da questão”. O conhecimento exige tempo para que ele seja “degustado”, ainda conforme o sujeito, em uma fala marcada por grande beleza, concluída com expressões carregadas de intensidade e plasticidade, como, por exemplo: carecemos de tempo para “provar”, “lamber”, “empanturrar” daquilo que se busca, e isto é “individual”, ou seja, depende de disposições subjetivas, embora socialmente constituídas e condicionadas. Eis o saber nativo que vai ao encontro das teorias sociológicas!

Portanto, optei por trabalhar a partir da escuta atenta dos áudios integrais, escuta que realizei por inúmeras vezes, rodeado por uma solidão capaz de me fazer viver, a cada nova audição, sensações muito semelhantes às dos momentos das entrevistas, razão pela qual espero ter conseguido impregnar, se não por completo, ao menos ao máximo possível, o que eu deveria da teoria nativa (BOURDIEU, 2011). Fiz uso, nas audições, de um fone de ouvido, o que contribuiu para que surgisse uma barreira de isolamento contra os ruídos externos, e eu

pude então experimentar, a cada minuto, as palavras dos entrevistados, palavras que, ouvidas repetidamente, traziam algo de inédito naquilo que eu, em parte, já conhecia.

A localização das falas nos áudios se deu pelo suporte das fichas. Essas fichas, elaboradas por mim, com base em Kaufmann (2013), foram escritas de modo a apresentar as palavras e expressões-chave que iam surgindo durante as entrevistas, palavras e expressões sinalizadas com um indicador do momento exato do áudio em que cada uma delas aparece. Assim, sempre que era necessário recorrer novamente a falas específicas dos entrevistados, eu buscava a palavra/expressão que precisava nas fichas, e o indicador do tempo do áudio me levava diretamente a tal ponto em uma nova audição.

Embora eu não trabalhe com a transcrição integral das entrevistas, nesta tese aparecem citações da fala dos entrevistados em sua literalidade. Se a função primordial do referencial teórico e dos textos com os quais se dialoga em um escrito acadêmico é a de dar visibilidade aos fenômenos e sustentação às hipóteses e ao que se defende, a fala dos entrevistados dá o tom das suas experiências de vida, auxilia na criação de uma atmosfera própria e peculiar ao longo do texto, reforça o que o pesquisador compreendeu sobre aquilo que lhe foi confiado nas entrevistas e compõe o terceiro lado de um triângulo formado por vida-análise-teoria, daí a importância dessas citações.

Apesar de os risos, os silêncios, as hesitações, as reticências e mesmo os balbucios, os gaguejares e as tosses serem passíveis de dizer não dizendo, tais informações não necessariamente aparecem na escrita, mas se fazem presentes na análise. Os trabalhos de Whitaker (2000) e Whitaker et al. (1995) defendem que, no caso da opção pela transcrição integral das entrevistas, isto pode trazer consequências analíticas ao estudo e caracterizar um desrespeito à fala do outro. No caso de minha pesquisa, na qual opto pela não transcrição integral dos áudios, entendo que abrir mão da transcrição daqueles elementos nos trechos de fala citados, não necessariamente tenha, por esta razão, prejudicado o meu trabalho, dadas as suas especificidades³², assim como espero não ter, com isto, violentado os sujeitos. Penso que as fragilidades teóricas deste meu estudo devem-se às minhas limitações analíticas, não às construções artificiais de períodos que eventualmente cito das falas dos entrevistados. Com efeito, eles tiveram acesso ao material escrito contendo as transcrições dos trechos das suas

³² Considero-me devedor dos trabalhos da autora aqui citada e de sua equipe de colaboradores, pois muitas das reflexões por eles apresentadas têm orientado as minhas, sob muitos aspectos. Entretanto, a metodologia por eles empregada, os sujeitos com os quais trabalham, os objetivos das pesquisas que realizam e as suas opções teóricas diferem, em alguns casos radicalmente, do que me propus desenvolver com a pesquisa que originou a presente tese, razão pela qual, mais do que ter a pretensão de me opor aos trabalhos citados, reforço o fato de que nem tudo que eles defendem aplica-se ao que apresento aqui.

falas conforme as convenções por mim elaboradas e tiveram liberdade para solicitar alterações, caso não se reconhecessem em suas falas transcritas, como propôs o trabalho de Piotto (2007), e caso se sentissem desrespeitados.

Optei ainda por não poluir o texto com excesso de informações entre parêntesis ao final das falas, como por exemplo, “ênfase do entrevistado”; assim, todas as vezes em que alguma expressão, palavra ou frase houver sido dita de modo enfático pelo sujeito, ela aparecerá em itálico no texto, sem esta informação entre parêntesis – salvo quando a ênfase for dada por mim, caso em que escreverei ao final, entre parêntesis, “grifos meus”.

Na mesma linha de raciocínio, até mesmo certas *imprecisões* nas declarações são importantes para uma análise na escala individual (VANDENBERGHE, 2013). Determinadas declarações imprecisas dos sujeitos aparecem nesta tese marcadas por suas imprecisões, em certos casos, mesmo quando eu poderia, por outras fontes, conseguir um dado menos incerto. Entrevistar outras pessoas da família³³, do círculo de amizades, dos colegas de trabalho e também recorrer a outras fontes de informações seriam ações viáveis, embora pudessem descaracterizar o *enfoque compreensivo* (BOURDIEU, 2011; KAUFMANN, 2013) do trabalho desenvolvido – o esforço por partir da compreensão de quem fala acerca de si mesmo e dos processos pelos quais passou e passa no transcorrer, igualmente impreciso, da existência *representada* na narrativa.

A busca pelo *rigor científico* e a *vigilância ética* marcam tanto as posições de Kaufmann (2013) – para quem a transcrição integral dos áudios das entrevistas não é necessária – quanto as de Whitaker (2000) e Whitaker et al. (1995) – que não veem possibilidade de se desenvolver uma pesquisa compreensiva tomando-se os áudios como dados. Não vejo contradições entre ambas as posturas éticas e epistemológicas; ao contrário, elas parecem caminhar no mesmo sentido. O fato de dispensar a transcrição integral dos áudios não necessariamente descaracteriza, descomplexifica ou reduz os fenômenos e as subjetividades que se pretende captar; mais do que captar, *acolher*.

Encerro o presente capítulo reforçando a importância, mais do que isto, a *necessidade* do cumprimento do dever ético, científico e político de dar aos entrevistados um retorno sobre aquilo que construí a partir das suas respectivas histórias de vida. Fiz questão de encaminhar a todos eles os arquivos com os áudios integrais de todas as nossas entrevistas, incluídas as complementares/retorno e piloto. Juntamente com esse material, enviei a eles, impresso e em

³³ No caso de Sebastião, Mônica, sua esposa, participou de duas entrevistas e, no caso de Gilberto, Angélica, com quem é atualmente casado, transmitiu-me algumas informações sobre o marido, embora em um momento em que o gravador estava desligado, pelas razões que explicarei mais detidamente no capítulo a ele dedicado.

arquivo, o capítulo sobre as suas respectivas contribuições, conforme já apontei neste capítulo, para que eles pudessem fazer os seus acréscimos, correções e possíveis interdições. Além da entrega do material, disponibilizei-me a conversar pessoalmente com os entrevistados sobre os resultados de minha pesquisa, se assim eles desejarem, e me comprometi ainda a retornar a eles, entregando-lhes a tese integral impressa, o que será feito após a defesa e as eventuais correções. Por fim, convidei-os para a defesa, numa decisão consensual entre mim e as minhas orientadoras. Penso ser isto o mínimo que eu poderia fazer por eles, que tão gentilmente dividiram comigo as suas experiências, as quais, por força da impregnação, também passaram a ser minhas, ao menos em certo sentido.

CAPÍTULO IV

EDMAR RODRIGUES DA SILVA: DA MONTANHA AO MAR, DO MAR À MONTANHA

Meu universo era o Rio Grande e a serra de Ribeirão.

Edmar Rodrigues da Silva

Um homem de estatura baixa e sorriso fácil, disposto a narrar os acontecimentos mais dolorosos da sua vida com a mesma leveza com a qual fala das suas alegrias. Apaixonado por poesia, pelas artes plásticas, pelo cinema, por orquídeas e palmeiras, seus olhos azuis esverdeados brilham e ficam marejados de lágrimas sempre que trata de tudo o que gosta, especialmente quando se refere aos seus encantamentos maiores: a Rússia e as Minas Gerais.

Sintetizo assim, as características gerais de Edmar Rodrigues da Silva, sujeito autodeclarado pardo, “pardinho”, Oficial da Marinha que se despiu de seu uniforme para se tornar Engenheiro Civil e, descontente, abandonou a profissão para lecionar Matemática e Física no ensino médio, em escolas públicas e privadas. Com 68 anos e uma condição física que o faz sentir-se “sem idade”, alegre e inconcluso, sonha dançar tango, ser jardineiro e astrônomo.

4.1 – Origem sociofamiliar: o rio começa e termina na mesma aldeia

Edmar é natural de Ribeirão Vermelho, pequeno município mineiro com 3.826 habitantes, situado na região do Campo das Vertentes. Durante a infância, antes do início de sua escolarização, Edmar e sua família moraram em outra cidade do estado, Divinópolis, mas é mesmo Ribeirão Vermelho o seu “chão”. O sujeito nasceu no dia 07 de dezembro de 1949, data bonita, conforme sua percepção. Para ele, “o 7 é um número muito bonito” e o simbolismo desse número o “acompanha”, tanto que os dois dígitos finais do ano de seu nascimento são o resultado da elevação de “7 ao quadrado”. Ele é filho de Francisco Rodrigues da Silva, o “seu Chico”, e Clarimar Rodrigues da Silva, a “dona Clara”, e tem um irmão e uma irmã: o mais velho, Edson Rodrigues da Silva e Maria de Fátima Rodrigues da Silva, a mais nova, sendo Edmar o segundo na fratria.

Edmar é solteiro, não tem filhos e mora em sua cidade natal, com um sobrinho, filho de sua irmã. Nascido “entre trilhos”, boa parte de seus ascendentes masculinos era composta por ferroviários que também eram pescadores, dedicados à pesca por uma questão de gosto pessoal. De fato, a cidade de Ribeirão Vermelho é atravessada por linhas férreas; por muitas

décadas, a Rede Mineira de Viação (RMV) e, posteriormente, a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA), ambas extintas, foram duas das principais empregadoras dos moradores do município e da região. Banhada pelo Rio Grande, a cidade teve na pesca mais um dos motores de sua economia. Por ter crescido vendo sempre o seu pai e os seus tios pescarem, Edmar pensava, quando criança, “que o Rio Grande era de Ribeirão Vermelho”, ou, simplesmente, “de Ribeirão”, modo como costuma se referir à cidade, que “o rio começava ali e terminava ali”, na *sua* cidade; era “o rio que passava pela minha aldeia”, em suas palavras diretamente referidas a um dos célebres poemas de Alberto Caetano, heterônimo de Fernando Pessoa, poema ao qual aludo no título desta seção, componente do livro *O guardador de rebanhos*, do poeta português que, por sinal, é o preferido de Edmar, ao lado de Carlos Drummond de Andrade e Vladimir Maiakovski. Como no poema referido, Edmar acreditava ser “mais livre e maior” o rio que corre pela sua “aldeia”, e “isso porque pertence a menos gente” (PESSOA, 1988, p. 122; 2012, p. 61-62). Na realidade, para Edmar, o rio Grande era “nosso”, isto é, dele, de sua família e do povo ribeirense.

Delineada a origem geográfica e familiar de Edmar, passo a detalhar quem foram os seus ascendentes, desde seu bisavô materno até os seus pais, e analiso a maneira como cada um, a seu modo e dentro de condições específicas, contribuiu, direta ou indiretamente, para que fosse inculcado no entrevistado um *habitus* marcado por diversos influxos culturais, morais e estéticos, os quais compõem o seu *patrimônio disposicional* (COUTINHO, 2015). Em seguida, trato da geração familiar de Edmar, isto é, de seus irmãos, e da geração de seus sobrinhos e sobrinhos-netos, no duplo intuito de compreender as relações entre ele e seus familiares e as formas de influência que ele, nem sempre de modo consciente, tem exercido sobre os membros mais jovens de sua *configuração familiar* (LAHIRE, 1997).

4.1.1 – Os avós: posse e transmissão de capital cultural e social

Solicitado a ele que fizesse uma verdadeira narrativa genealógica, desde o ancestral mais remoto do qual tivesse conhecimento até a sua geração, Edmar conseguiu resgatar pela memória interessantes aspectos familiares a partir da geração de seu bisavô materno. Ele não conheceu os seus bisavós maternos, mas obteve uma informação vaga de alguns de seus familiares a respeito da origem e da formação do avô de sua mãe: ele teria nascido em Portugal e emigrado para o Brasil depois de adulto. Esse homem teria sido “formado” em uma “universidade interessante”, possivelmente em Coimbra, em algo ligado à área farmacêutica. As informações sobre seu bisavô materno se limitam a estas que, embora escassas, revelam a

ocorrência de um *descenso escolar* na família, que apenas na terceira geração após a daquele homem voltaria a ter alguém longamente escolarizado, no caso, o próprio Edmar.

Passando aos avós, Edmar conviveu e teve uma relação de proximidade com o pai de sua mãe, José Alves Rocha, uma das figuras centrais na constituição das disposições do neto, pois “teve uma participação muito grande” em sua formação cultural. É um consenso na família que Edmar foi o neto preferido dele, e isto se explica pela forma como o entrevistado construiu a sua relação com o avô. Nos termos de Edmar, ele “satisfazia os gostos” do avô, por exemplo, torcendo pelo Vasco da Gama, time do coração de José, que retribuía a torcida do neto com inúmeros mimos. Certa vez José disse a Edmar que, se ele torcesse pelo time do Vasco, ele o presentearia com “uma chuteira, uma meia, uma camisa, um short, tudo do Vasco, um boné e uma garrafinha de guaraná”, ao que Edmar respondeu prontamente: “Sou vascaíno” (risos do entrevistador e do entrevistado). Mas esse comportamento “não era uma puxação de saco”, uma mera troca de favores interessados, mas produto da percepção de Edmar, que via nele uma pessoa “fantástica”, alguém de quem “gostava de ficar do lado”.

Esse avô incentivou o neto a estudar música e a aprender a tocar um instrumento. Edmar então ingressou na Banda de Música Lira Joaquim Braga – cujas raízes remontam ao ano de 1896 e ainda está em atividade na cidade de Ribeirão Vermelho –, como aprendiz, e passou a tocar saxofone nessa banda, “instrumento horroroso”, conforme o entrevistado, o que revela que todo o seu esforço de aprender a tocá-lo era estratégico, isto é, era um meio de angariar uma simpatia cada vez maior do avô, que achava “belíssimo” ver o neto tocar.

Em termos escolares, José “devia ter o primário³⁴, que era o comum da época”, na nomenclatura atual, o 5º ano completo do ensino fundamental. Naquele tempo, era comum que as crianças das camadas populares fossem destinadas a “fazer o primário” apenas, para que elas pudessem aprender a “ler e escrever, pronto, acabou, mais nada”. Outro aspecto comum à época de seu avô era o fato de as pessoas se casarem “muito cedo”, destino de José, que ingressou como operário em uma rede de ferrovias, casou-se e constituiu sua família.

Edmar conheceu a sua avó materna, Maria Enedina Rocha, e conviveu com ela. Maria gostava de conversar, de cantar e de receber os parentes em festas familiares. Ela apreciava teatro e “lia muito”, sobretudo a Bíblia, pois era “religiosa demais”. Maria provavelmente cursou até “o primário”, o que não a impediu de incorporar uma cultura cuja apropriação pode ser considerada improvável a sua época para uma dona de casa de uma cidade interiorana.

³⁴ A declaração de Edmar sobre a possível escolaridade de seu avô materno serve de ensejo para uma advertência acerca da escolarização do próprio entrevistado: apesar da imprecisão das datas por ele informadas, pode-se inferir que a maior parte da sua escolarização se deu sob a vigência das leis 4.024/61 e 5.692/71, o que traz implicações, sobretudo terminológicas, já assinaladas na nota de rodapé número 3, à página 27 desta tese.

Edmar conheceu o seu avô paterno, também chamado José, mas, como era muito pequeno quando ele faleceu, recorda-se apenas vagamente dele. Sabe que ele era conhecido como “José Rosa”, o que o levou a supor que seu nome completo fosse José Rosa Rodrigues, embora sem certeza se “Rosa” era mesmo nome ou apelido. Ele era negro, também foi ferroviário e possivelmente completou o ensino primário na escola.

Edmar riu ao relatar o fato de que tanto o seu avô materno quanto o paterno tinham o nome de José, assim como ambas as suas avós tinham o nome de Maria. Sua avó paterna, falecida antes do seu nascimento, também foi dona de casa, “do lar”. Seu nome completo *devia ser* Maria das Dores Rodrigues, e ela também teria concluído o ensino primário.

Em síntese, os ancestrais masculinos de Edmar, tanto do ramo paterno quanto do materno, de um modo geral, foram “pescadores” e “ferroviários”; as mulheres, por sua vez, foram “todas do lar”. Edmar reconhece que a influência por ele recebida de seus avós maternos foi maior que a dos paternos, até porque sua convivência com aqueles foi mais estreita e seu deu por mais tempo que com estes. Porém, um de seus tios-avôs paternos merece destaque, pois ele “influenciou *muito* a família *toda*”. Seu nome era Francisco, ainda hoje lembrado em Ribeirão Vermelho como “Francisco Segundo” ou “Chico Segundo”, e visto por Edmar como uma espécie de patriarca, como o “pai da família toda”. Chico Segundo era um homem “muito culto, tinha uma cultura muito, muito forte”, que teria sido irradiada para a família do pai de Edmar com manifestações socialmente aparentes, expressas em certas “virtudes morais” e “culturais”, e mesmo na *hexis* corporal (BOURDIEU, 2010) de cada sujeito. Por exemplo, Edmar declarou que seus familiares do ramo paterno “falavam baixo”, “sempre no mesmo *tom*”; o seu pai, sobretudo, era “extremamente educado”, “cheio de critérios”, “diferenciado”, “paciente”, “especial”, “fora do comum”, um homem sem qualquer agressividade no trato, nem mesmo quando dava “broncas” longas e enfadonhas nos filhos, e que “nunca falou um palavrão”. Edmar afirmou que o seu pai foi um homem cujo “português era *correto*” e que o seu ramo familiar era composto por pessoas que “tinham a letra *perfeita*”. A caligrafia do seu pai “era belíssima”, e seus familiares tinham “um rumo diferente, [era] um pessoal mais contido, mais ensimesmado”. Esses sujeitos preservavam tradições, como beijar as mãos e pedir bênçãos aos parentes mais velhos, tradições contra as quais Edmar costumava se rebelar, sem grandes prejuízos a ele, contudo. Sobre Chico Segundo, o mais importante é que ele detinha capital cultural, sobretudo no estado incorporado (BOURDIEU, 2010b), social e simbólico (BOURDIEU, 2010a; 2010d) em volume capaz de gerar uma respeitabilidade que sobreviveu a sua morte e que não deixa de produzir ainda certa proeminência social a Edmar e aos demais membros da família em sua cidade.

Em suma, o bisavô materno do entrevistado pode ter atingido a longevidade escolar, e a geração dos seus avós foi composta, basicamente, por homens ferroviários que gostavam de pescar e que haviam concluído o ensino primário e por mulheres do lar que chegaram até o mesmo nível de ensino. Porém, mesmo fracos em capital escolar, esses ascendentes detinham um relativo capital cultural incorporado, patente nas disposições apresentadas.

Os avós e o tio-avô eram dotados de uma respeitabilidade, um capital social e um capital simbólico capazes de conferir a eles prestígio entre os moradores de Ribeirão Vermelho. Poder-se-ia argumentar que o uso dos conceitos de capital cultural e social aplicados à realidade de uma pequena cidade interiorana brasileira é equivocado. Contudo, mesmo sem grandes posses materiais, aquelas pessoas detinham *moedas simbólicas de troca*, aparentes na forma como ainda são lembradas pelo sujeito e por moradores da cidade.

Interessa reforçar que esse patrimônio simbólico foi transmitido aos pais de Edmar e retransmitido ao filho, o qual soube fazer um uso estratégico da herança social recebida, o que, ao menos como hipótese, compreendo ser uma das razões de seu sucesso escolar, profissional e social, mesmo que, em sua geração, isto seja, ao menos em certo sentido, exclusividade dele, e ainda que tais sucessos dependam de um complexo de fatores subjetivos e objetivos, os quais não podem se reduzir à herança da qual trato aqui.

4.1.2 – Os pais: afetividade, cultura e valores

Geograficamente, a família materna de Edmar tem as suas raízes em Campo Belo, cidade de médio porte situada na região Oeste de Minas Gerais. A família de seu pai tem origem em São João del-Rei, cidade localizada na região do Campo das Vertentes. As origens mais remotas do ramo materno são portuguesas, com algumas “misturas” italianas e africanas, e, no caso do ramo paterno, Edmar “quer acreditar” que sejam espanholas. Francisco e Clarimar sempre moraram em casa própria, o que, ao menos em parte, esclarece as razões do sucesso escolar do filho. Chamo a atenção para este aspecto, por considerar que a posse de uma moradia própria isenta a família dos meios populares do compromisso com o aluguel, o que é relevante para a compreensão do sucesso escolar dos jovens oriundos desses meios, tal como mostram as autoras Lima (1990) e Zaluar (1985; 2000) e os autores Agier (1990), Oliveira (2013; 2016), Oliveira e Portes (2014), Portes (1993; 2001), entre vários outros.

A relação de Edmar com os pais, já falecidos, foi de grande proximidade e intensidade. Durante as entrevistas, o sujeito evocava as figuras de seu pai e sua mãe com um

tom de voz repleto de saudade, respeito e admiração, e manifestava a clara percepção do quanto ele é devedor de ambos, em termos de herança moral, social e cultural.

Pelos relatos, a presença do pai parece ser maior que a da mãe na *construção sociocultural* do sujeito, embora a importância da segunda, nesse processo, seja tão inegável quanto a do primeiro. Edmar tratou mais do pai que da mãe durante as entrevistas, certamente porque o tema central da maior parte delas foi o da *cultura*. Neste aspecto, Francisco se sobressai em relação a Clarimar, a qual, por sua vez, se destaca mais pelo lado amoroso e afetivo no trato com o filho. Sem pretender enveredar por uma análise das formas como são percebidos os homens e as mulheres, devido a fatores como a divisão sexual clássica do trabalho (LAHIRE, 1997) e o cumprimento das funções domésticas, proponho que o entrevistado possa ter uma representação do pai mais como *fonte de cultura* e da mãe como *fonte de afeto*, sem que isto os hierarquize no que tange à importância de ambos para o filho.

Para uma análise mais detida, opto aqui por uma apresentação em separado das figuras do pai e da mãe, na busca pela compreensão das formas pelas quais, cada um, a seu modo, consideradas as suas particularidades, contribuíram para que Edmar obtivesse êxito na escola e no mundo do trabalho, e também para que ele se constituísse moral e culturalmente.

4.1.2.1 – A mãe e o filho: reciprocidade na relação de afeto e valorização da escola

Clarimar estudou, como todas as mulheres e todos os homens da sua geração e da geração de seus pais, até a conclusão do antigo ensino primário. No que tange ao aspecto étnico-racial, ela era branca, de ascendência predominantemente portuguesa, mas também italiana. Casou-se quando ainda era bastante jovem, embora o entrevistado não tenha conseguido precisar a idade, e sempre foi “do lar”, destino comum das mulheres, não apenas da sua família, como da maioria das mulheres da época, conforme a percepção do filho.

As declarações de Edmar acerca das práticas culturais da mãe se ligam, sobretudo, ao rádio e à literatura. Em suas palavras, sua mãe “lia muito”, embora sem especificar o tipo de leitura, e “gostava de música, ouvia muita música”, principalmente cantoras de “alta qualidade”, como Dalva de Oliveira e Emilinha Borba, na “época de ouro” do rádio. Edmar declarou ainda que a sua mãe “ouvia novelas”, isto é, as radionovelas “na Rádio Nacional, se não me engano, uma coisa assim”, e que ela “gostava muito de cantar”.

Clarimar era católica “por questão tradicional”, devido a uma “tradição de família”, mas ela nunca exigiu que os filhos “seguissem a mesma coisa”. Ela não frequentava a igreja, mas respeitava aquilo que era “tradicional”, como “a Hora do Angelus”. Ela entendia que

“fazer aula de catecismo” era uma obrigação, e exigia que os filhos cumprissem certos ritos católicos, por assim dizer. No entanto, a exigência parecia ser apenas de ordem formal, pois ela nunca impôs aos filhos que eles “assistissem missa”, nem mesmo que se “autointitulassem católicos”. O seu único intuito, nesse sentido, era o de que seus filhos tivessem “uma crença, uma diretriz espiritual, mas nunca impôs nada do catolicismo”. Por isso, Edmar declarou: “Eu *me indefini* dentro da religião; eu não me defino como católico, não me defino como um religioso”, e isto por causa da “liberdade de opção” vinda de sua mãe. Tudo o que foi dito sobre a mãe, no que tange ao aspecto religioso, aplica-se coerentemente também ao pai.

A relação entre Edmar e sua mãe sempre foi de forte afetividade, e os relatos do filho sobre a ocasião do falecimento de Clarimar, ocorrida no final dos anos 1990, elucidam isso. Edmar não soube precisar a data do falecimento, tendo se limitado a afirmar, depois de um breve tempo de busca em sua memória, que foi “em 90 e qualquer coisa, uma coisa assim”, e garantiu que ela não chegou aos 70 anos de idade. A precisão em relação a datas não é uma marca de Edmar: todas as suas informações envolvendo anos, idades e períodos são vagas, ao contrário do que acontece, por exemplo, nas descrições das situações e circunstâncias de sua vida, as quais o entrevistado efetua de modo quase cinematográfico, característica que leva o interlocutor a visualizar mentalmente os cenários por ele apresentados.

Sobre a morte de sua mãe, na ocasião, Edmar havia viajado a casas de amigos, nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul, “e lá não tinha comunicação”, o contato com a família em Ribeirão Vermelho estava temporariamente impossibilitado, e “foi nesse instante que ela morreu”, vitimada por um “distúrbio”, complicações de seu estado de saúde decorrentes de um “derrame, uma isquemia cerebral”. Somente no retorno à casa que Edmar tomou conhecimento da morte da mãe, momento doloroso em que ainda precisou lidar com o “julgamento” de pessoas que “acharam um absurdo ele não estar presente naquele instante”.

Edmar declarou: “Ela fazia muita questão da minha presença junto com ela porque a gente tinha uma relação muito forte, a ligação era extremamente forte entre ela e eu”. De fato, ele morou com a sua mãe durante praticamente toda a vida e ainda mora na casa onde os pais viveram. Segundo o entrevistado, “no dia-a-dia”, ficavam mãe e filho juntos, ela sempre o esperava chegar do trabalho para dormir, “então, tem uma relação *fortíssima* nesse sentido”.

Mas a importância da mãe na “formação” do filho, expressão utilizada por ele, não se faz notar apenas na relação de afetividade entre ambos: Clarimar valorizava a escola e incentivava as práticas de leitura do filho. O seu tempo de escolarização foi curto, ainda que representasse “o normal da época”, o que não a impediu de ter um papel preponderante na vida escolar dos filhos, sobretudo de Edmar, único longamente escolarizado. Clarimar não

permitia que os filhos faltassem às aulas, sob nenhum pretexto. A frequência à escola era vista como um dever, uma obrigação dos filhos à qual a mãe se fazia vigilante, o que denota a valorização da instituição escolar por ela. Como mostrou Lahire (1997), é comum que os pais das famílias das camadas populares vejam a escola como um meio – talvez o único – pelo qual os filhos podem atingir uma situação melhor que a deles.

Na casa de Edmar existia a “*obrigatoriedade* de ir pra escola”, ainda que a contragosto dos filhos e em oposição aos apelos dos mesmos para faltarem às aulas, de vez em quando: “Fazia parte, você *tem* que ir”. Nos relatos de Edmar aparecem certos incômodos e insatisfações com a escola no período em que ele estudava, mas a causa dos desagradados parece ser menos o processo educacional em si do que a sensação de imposição, produto dessa atitude da parte dos seus pais, sobretudo da mãe, mais presente, sob este aspecto.

Não houve um auxílio ou um acompanhamento estritamente pedagógico da mãe no decorrer da escolarização dos filhos, porém, detentora de certo capital literário e musical, ela construiu uma atmosfera propiciadora da incorporação por eles de uma cultura que, ao menos em Edmar, surtiu efeitos duradouros: ela sempre ouvia músicas “de qualidade” em casa, costumava “ler muito” e incentivava as práticas de leitura do entrevistado desde a infância. A mãe comprava para Edmar revistas de histórias em quadrinhos, nacionais e de super heróis estadunidenses, entre outras, mas, principalmente, as de cunho moralizante, como a revista infantil *Nosso Amiguinho*, lançada no início da década de 1950 e ainda publicada no Brasil, bem como nos Estados Unidos, com o nome *My Best Friends Magazine*. A editora responsável pelas publicações nacionais é a Casa Publicadora Brasileira (CPB), pertencente à Igreja Adventista do Sétimo Dia, informação que, por si só, sustenta a ideia de que a *Nosso Amiguinho* é uma revista de cunho moralizante, assim como religioso: “Minha mãe fazia questão que a gente lesse *Nosso Amiguinho*” (risos) – informação reveladora do quanto Clarimar foi atuante na formação literária do filho, mesmo não se sabendo ao certo se a sua intenção era a de inculcar-lhe mais valores artísticos ou morais, quiçá ambos em igual intensidade. Embora a formação religiosa de Edmar comporte características muito próprias, que acabaram por afastá-lo das instituições religiosas, é inegável, no comportamento de sua mãe, a presença de uma religiosidade que ela também pretendia inculcar no filho.

Se a mãe tem uma relevância moral e afetiva mais que propriamente cultural e artística na vida do filho, embora estas também tenham sido relevantes, com o pai as proporções parecem variar. A subseção a seguir é deliberadamente mais extensa, pois a minha hipótese é a de que, sem descartar a influência materna, Francisco foi a presença cultural mais significativa na vida de Edmar, a considerar o que indicam os depoimentos do filho.

4.1.2.2 – O pai: trabalho (investimento?) cultural

Francisco passou toda a sua vida profissional, até a aposentadoria, exercendo a função de telegrafista da extinta RMV. Natural de São João del-Rei, ele migrou para Ribeirão Vermelho ainda jovem, provavelmente para atender à demanda de mão de obra da rede de ferrovias. Francisco “não tinha um grau de estudo elevado, ele fez *grupo escolar*”, pois, “naqueles tempos, não tinha necessidade” de escolarizar-se por mais tempo, e o comum era que os homens das camadas populares partissem “logo para o trabalho”, para ainda “muito cedo” se casarem; esse, de fato, foi o seu destino. Mas a ausência de “necessidade” não é a explicação mais correta para a escolarização do pai de Edmar ter se dado apenas até o final do “grupo escolar”, mas sim, ausência de *condições* para dar continuidade aos estudos.

Apesar do grau de estudo “limitado”, expressão do próprio Edmar, Francisco “escrevia muito bem” e detinha capitais culturais no estado incorporado (BOURDIEU, 2010b) que foram capazes de conferir a ele o ingresso e a permanência na companhia ferroviária em uma função que não era braçal, mas que dependia do domínio pleno do conhecimento acerca do Código Morse, a fim de que ele pudesse operar o telégrafo, meio de comunicação fundamental para a empresa à época em que ele trabalhava. Francisco “tinha uma noção de telégrafo que é uma coisa *absurda*, o código Morse, pra ele, era o bê-á-bá do dia-a-dia”.

Sobre o aspecto étnico-racial, o entrevistado declarou que o seu pai era “moreno”, pois teve dificuldade para definir se ele era branco, pardo ou preto, por não saber “quais seriam as características” de alguém que possa ser considerado “negro”. Em suas palavras: “O meu pai tinha traços finos, o cabelo do meu pai era *muito* fino, *fino*, mas fino *mesmo*, bem, bem, bem fininho, o cabelo dele, bem liso, quase que indígena”, porém, “ele tinha a pele escura, um moreno bem escuro”. Seu pai “não era um negro, era um moreno” que “tinha os lábios finos, tinha o nariz fino (sorri), então, ele tinha características de branco, mas tinha a pele escura”, por isso “talvez não o caracterizasse como negro, por alguns detalhes fisiológicos”.

Edmar sempre se refere ao pai com adjetivações elogiosas e plenas de admiração. Para o entrevistado, seu pai era “uma pessoa fora do comum, uma pessoa que tinha, assim, muita cultura, mesmo tendo pouco estudo”. Francisco não era “muito letrado, mas era muito culto, tinha muita cultura, falava muito corretamente, falava baixo”, era “metódico”, “organizado”, “detalhista”, características que faziam dele “uma pessoa fantástica” e que, de certo modo, compõem um capital cultural incorporado que foi herdado pelo filho, o que ele reconhece ao afirmar que “um pouco disso a gente pegou”. Obviamente, a transmissão desse capital não pode ter se dado de modo mecânico, automático, “por procuração” (BOURDIEU, 2010a;

2010b); ela exige trabalho de inculcação da parte de quem o transmite, nesse caso, da parte do pai, e esforço de assimilação da parte de quem o herda, aqui, o próprio Edmar. Vale ainda frisar a complexidade desses processos, marcados pela semiconsciência e, por vezes, pela não-intencionalidade, sobretudo no caso das famílias dos meios populares.

As disposições culturais de Francisco englobavam práticas constantes de leitura e audição musical: ele “era uma pessoa que lia *muito* e ouvia muita música”. Das formas de lazer do pai, a pescaria foi a mais recorrente nas falas do entrevistado, que se alegra em dizer que “comia muito peixe quando era moleque”, pois o pai “era um exímio pescador na vara”.

A relação entre pai e filho parece ter sido sempre harmoniosa, embora, para Edmar, os filhos não devam sentir um respeito incondicional pelos pais, conselho que ele costuma dar, inclusive, aos seus alunos. Discordar dos pais, às vezes “totalmente, plenamente”, é uma exigência ao exercício da liberdade, e os pais que se permitem ser “desrespeitados, nesse sentido”, merecem mais “admiração”. A “argumentação” precisa estar acima de qualquer argumento de autoridade, seja ele proferido por um pai, uma mãe, um professor. Assim, é preferível desrespeitar de modo argumentativo a respeitar por conveniência. No ponto da entrevista em que conversamos sobre esse assunto, surgiu uma referência à canção *Como o diabo gosta*, do cantor e compositor cearense Belchior. Esta canção compõe o álbum *Alucinação*, do ano de 1976, e, em pleno período da ditadura militar no Brasil, tratava explicitamente do tema da repressão. O compositor defende em seus versos que “a única forma que pode ser norma é nenhuma regra ter”, pois já temos um “peso” que nos “fere as costas”, portanto, o melhor “é nunca fazer nada que o mestre mandar, sempre desobedecer, nunca reverenciar” (BELCHIOR, 1976). Embora o teor das declarações de Edmar, neste aspecto, não seja político, nem tão radical como o da canção citada – “não quero regra nem nada, tudo tá como o diabo gosta” (BELCHIOR, 1976) –, há aproximações: como na canção, a valorização da “liberdade”, constitutiva do *habitus* de Edmar, fruto da inculcação parental, aparece como uma apologia consciente e intencional da “desobediência”.

Francisco valorizava as manifestações culturais que o agradavam e categorizava como “boas” ou “ruins” as obras dignas ou indignas de serem apreciadas por ele e por sua família. Percebe-se aqui uma categorização feita por meio de juízos estéticos espontâneos: esse pai era dotado de um senso classificatório, uma espécie de filtro cultural socialmente constituído, gerador de hierarquizações das produções culturais por ordem de “qualidade”.

Segundo Edmar, é “através da educação, *pela* educação”, no caso, educação formal, escolar, que se “atinge um patamar mais interessante” em termos culturais, que “a gente não está atingindo”, pois a cultura midiática, televisiva, “comercial”, tem predominado na

formação do “gosto” popular, ao passo que a escola tem deixado de cumprir aquilo que, para ele, é a sua função: socializar uma cultura “de qualidade”. Esta atribuição de função e a valorização da cultura escolar são heranças de seu pai, o que é relevante, dada a escolarização “limitada” desse homem que, não obstante, ocupava um posto na RMV que exigia dele um capital cultural incorporado incomum para um homem com pouco tempo de formação escolar.

Na infância e na adolescência de Edmar, “o dinheiro era muito curto”, mas Francisco não deixava de possibilitar ao filho as idas ao cinema e a compra de livros e revistas de histórias em quadrinhos (HQ): Edmar ia, “*todo* fim de semana” ao extinto Cine Paz, em sua cidade, e sempre comprava livros no “Bazar Tinteiro de Prata, do senhor Álvaro Macieira”. O pai nunca falou “não” ao filho quando ele desejava adquirir algum bem cultural ou frequentar determinados espaços, todavia, ele era vigilante e controlava as suas apreciações: “Eu perguntava: pai, eu queria ir ao cinema hoje”, ao que Francisco inquiria: “Que filme que é? Então, vai”. Edmar entende que “começou dali”, das disposições de seu pai e da “influência” dele recebida, a construção do seu “gosto”, mas também “da escola que tinha na época, que *era* uma escola de qualidade” (grifo meu), embora Edmar não veja nisso um “saudosismo”, mas uma “constatação”, pois “a educação, realmente, caiu *muito* o padrão dela”.

Das revistas que lia na infância e na adolescência, além da *Nosso Amiguinho*, Edmar citou as de super heróis estadunidenses e as de personagens de Walt Disney, hoje criticadas por ele devido ao conteúdo ideológico, ufanista e excessivamente nacionalista presente nelas. Tio Patinhas, Mickey Mouse, Capitão América, Homem Aranha, Mulher Maravilha e tantos outros personagens que povoaram o seu imaginário no passado e serviram de fomento às suas práticas de leitura, hoje são criticados por ele, pois representam os valores capitalistas e imperialistas dos Estados Unidos da América, valores que ele diz repudiar.

A presença da música na vida de Edmar é significativa. Além da mãe, que sempre ouvia rádio, seu pai costumava ouvir, na presença dos filhos, canções de artistas como Chico Buarque de Hollanda, a quem Edmar considera “um gênio”, Lupicínio Rodrigues, Edu Lobo, Pixinguinha, Vinícius de Moraes, Capinam, Dalva de Oliveira, Sá, Rodrix & Guarabyra³⁵, mas também tinha em casa discos de vinil de música clássica, dos quais o que mais parece ter marcado a infância de Edmar foi um com uma gravação do balé dramático *O lago dos cisnes*, de Piotr Ilitch Tchaikovsky. A inculcação do gosto pelas criações desses artistas e por esses gêneros musicais resultou em efeitos duradouros, no caso de Edmar, que, até hoje, aprecia, basicamente, os mesmos tipos de música que seu pai e também a sua mãe apreciavam.

³⁵ Além de música, Francisco era habituado a ouvir o programa *A voz do Brasil*.

Edmar fez uma violenta crítica às músicas que, em sua opinião, “são de uma pornografia absurda”, fato agravado quando elas são consideradas músicas para crianças e por elas ouvidas e cantadas, como as que apresentam conteúdo sexual aparente em expressões de duplo sentido (“vai descendo na boquinha da garrafa”), que não são “interessantes”, são meramente “comerciais” e têm o seu consumo fomentado pela grande mídia. Ele também criticou determinados “bailes *funks*” que considera o “poço da podridão” incentivado pelas redes comerciais de televisão. A banalização do sexo e o uso indiscriminado de drogas em alguns desses bailes é o maior problema denunciado na fala de Edmar.

O conteúdo das críticas de Edmar é marcado pela influência paterna na construção dos seus critérios de apreciação, visto que Francisco “era *extremamente* radical” em suas apreciações musicais. Conforme Edmar, “tinha coisa muito mais leve, muito mais *tranquila*” que aquilo que aparece em certas músicas atuais que o seu pai “repudiava e, assim, metia o pau de uma maneira absurda”, e chegava a quebrar discos de músicas que ele considerava ruins, tanto pelo lado estético quanto por seus elementos morais e éticos.

Mas ao lado das apreciações culturais mais “legítimas”, Francisco também gostava de programas televisivos de entretenimento, como o do apresentador Flávio Cavalcanti, bastante popular nos anos 1970 e início dos anos 1980, transmitidos, a princípio, pela extinta Rede Tupi de Televisão, posteriormente, pela Rede Bandeirantes e, por fim, pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), o que revela aspectos híbridos na sua relação de com a cultura.

Francisco inculcou em Edmar e nos demais filhos uma disposição para o trabalho, paradoxalmente sem que eles trabalhassem: em todo o percurso escolar, nenhum dos filhos precisou conciliar estudos e trabalhos, pois o pai garantia à família “todo o conforto possível” e, como a mãe, valorizava “totalmente” a escola, a ponto de não permitir que os filhos faltassem às aulas, e fez questão de conferir a eles o acesso a um modelo de educação que Edmar considera “de qualidade”, sobretudo se comparado ao atual quadro educacional brasileiro, do qual ele se assume um grande crítico. Para Edmar, seu pai “tinha essa visão, que o interessante, era realmente você estudar”. Ele ainda costumava dizer que “o bem que eu posso te dar é esse, pra sempre é esse: aquilo que você conseguir estudando”.

Os relatos de Edmar permitem concluir que seu pai sempre respeitou as decisões tomadas pelos filhos. A “liberdade” é um valor do qual Francisco nunca teria aberto mão de cultivar e a única obrigação que ele impunha aos filhos era a de que eles estudassem: “Você *tem* que estudar, é só isso”, dizia Francisco que, conforme Edmar, “*nunca* deixou que a gente trabalhasse”, exceto na realização de pequenos afazeres domésticos. Há, nessas pequenas “obrigações”, um componente pedagógico, pois, ao que tudo indica, não havia a necessidade

de os filhos auxiliarem a mãe nesses afazeres, mas tudo remete à ideia de uma ética do trabalho, por meio da qual os filhos, trabalhando minimamente, veriam a necessidade do trabalho, menos como *meio de subsistência* que como um *valor*: a moralidade transmitida pelo trabalho doméstico, de modo indireto, era indispensável para os pais e, segundo Edmar, seu pai tinha consciência de que estava ensinando aos filhos a sua ética. Isto me fez lembrar, no momento da entrevista, de uma das cenas do filme *Karatê kid: a hora da verdade*, na qual o mestre em artes marciais ensinava golpes ao seu discípulo, indiretamente, fazendo com que o jovem polisse carros e praticasse outros ofícios manuais. Sem que o discípulo soubesse, ao cumprir, a contragosto, aquelas tarefas, ele já estava aprendendo determinados golpes, de modo insensível, o que gerava efeitos mais duradouros na incorporação das técnicas.

O pai de Edmar é considerado, não só por ele, mas pela população de Ribeirão Vermelho, de um modo geral, como um “grande esportista” e “incentivador do esporte”, sobretudo do voleibol. Francisco foi treinador dos times masculino e feminino de voleibol da cidade, o que acrescentou a ele ainda mais respeitabilidade local, manifesta, inclusive, no fato de o ginásio poliesportivo de Ribeirão Vermelho ter recebido o seu nome, Francisco Rodrigues da Silva. O local é popularmente conhecido por um dos apelidos desse homem: Chico RYL, sendo R-Y-L a sigla do rádio amador utilizado por ele, sobretudo nas ocasiões em que saía para pescar com os seus irmãos.

Edmar não soube precisar a data de falecimento do seu pai e limitou-se a dizer que foi em “80 e qualquer coisa” (meados da década de 1980, antes do falecimento de sua mãe); do mesmo modo, não precisou a idade atingida pelo pai, mas considera que ele tenha morrido “novo”, antes dos 70 anos. O entrevistado é impreciso ao tratar de datas, porém, a precisão das descrições por ele feitas de situações revela uma capacidade excepcional de sua memória. Edmar narra com detalhes a sua vida, por meio de relatos quase visuais, o que aconteceu, por exemplo, em sua descrição da morte de seu pai, minuciosa e dramaticamente descrita, até com certa dose de poesia. Quando Francisco, acometido por um “carcinoma gástrico, um câncer”, entrou em estado terminal, Edmar, sua mãe e seus irmãos viveram a agonia de nada mais terem a fazer senão esperar “o momento de ele dar o último suspiro”. O “momento”, propriamente dito, não foi percebido, mas todos estavam no quarto do antigo Hospital Dona Lúcia Pinheiro Pimenta, em Lavras, onde o pai, sob cuidados paliativos, dormia e, sem que eles percebessem “aquele exato instante entre a vida e a morte”, Francisco faleceu “muito pacífica e lentamente”. Francisco foi velado em casa, mas Edmar “não focalizou em instante nenhum” o corpo do pai. Ele parece ter dificuldade em ver pessoas falecidas, sobretudo as da

sua família. O entrevistado estava em casa durante o velório, conversou com as pessoas que foram prestar as últimas homenagens a Francisco, mas não olhou para o pai no caixão.

Algo interessante que a figura de Francisco revela é que a incorporação e a transmissão de determinados capitais culturais não dependem de uma escolarização longa, mas de disposições constituídas insensivelmente ou ao menos de modo semiconscente ou nem sempre consciente. Francisco foi o principal transmissor de capital cultural a Edmar – e também aos outros filhos, em certa medida –, o que contribuiu, não só para a incorporação de uma vasta gama de manifestações culturais por Edmar, como mostro adiante, como também foi um dos fatores que garantiram a sua escolarização longa. O entrevistado reconhece que, a sua herança cultural é maior “do lado do meu pai que do lado da minha mãe. Eu tenho bastante *interferência* desse lado paterno, aí”, no que tange à cultura, de forma ampla.

Francisco valorizava a escola a ponto de Edmar declarar que “essa questão de estudar, aí meu pai *fez questão*” (grifo meu). Portes (2001; 2010) defende que, ao tratar das famílias dos estudantes de origem popular que romperam barreiras geográficas, econômicas, culturais, políticas e conseguiram se escolarizar longamente, seria inadequado afirmar que elas se *mobilizaram* ou que fizeram *investimentos* com vistas à longevidade escolar dos filhos. Portes (2001, p. 255) pensa haver uma “armadilha na forma de se analisar o possível trabalho escolar de famílias populares através de regularidades típicas observadas em frações das classes médias – que configurariam investimento escolar”, e diferencia este daquele, denominando *trabalho escolar das famílias* “todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas –, empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar”, que logram, mesmo que de modo não planejado, “influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior” (PORTES, 2001, p. 252). As ações caracterizadoras do trabalho escolar das famílias, continua, “não nos parecem completamente autônomas. Às vezes elas se sustentam e adquirem clareza, mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições”, como professores e/ou conhecidos mais privilegiados em termos de conhecimentos acerca do mundo escolar, isto é, “que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares”. Por sua vez, o *investimento escolar das famílias* caracteriza-se como um conjunto de ações conscientes, racionais e organizadas com o claro intuito de conferir aos filhos a longevidade escolar. Inspirado em Nogueira (1998), Portes (2001; 2010) aponta, como exemplos desses conjuntos de ações: 1) o acompanhamento estrito da escolaridade, tanto na escola como fora dela; 2) as estratégias de escolha do estabelecimento escolar; 3) as

relações frequentes com os professores; 4) a ajuda regular nos deveres de casa; 5) o reforço e a maximização das aprendizagens escolares por meio do recurso a aulas particulares, por exemplo; 6) a assiduidade às reuniões convocadas pela escola; e 7) a utilização do tempo de exposição à televisão (e, na atualidade, à internet). Conclui o autor afirmando que as “famílias populares não podem se espelhar nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias”, constitutivas do investimento escolar, pois levar a cabo “essas ações supõe capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias populares não dispõem”, já que elas precisam lidar com a escolarização dos filhos em “um espaço onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações” (PORTES, 2001, p. 255). Não nego a semiconsciência ou mesmo a inconsciência do pai – e também da mãe – de Edmar ao promover ações capazes de inculcar no filho disposições culturais e escolares condicionantes de seu sucesso escolar. No entanto, apesar de possuir um capital econômico limitado, o pai detinha capital cultural incorporado em nível suficiente para que tal meta fosse atingida, o que me leva a questionar se as suas atitudes representariam apenas um trabalho escolar, como o entende Portes (2001; 2010), ou se elas revelariam ainda a presença de um investimento escolar, por mais incomum que possa ser a sua ocorrência entre as famílias dos meios populares. Amplio a noção à cultura em geral: Francisco promoveu, por toda a sua vida, um forte *trabalho*, mas também *investiu culturalmente* nos filhos, o que garantiu a Edmar a obtenção de elevados lucros escolares.

4.1.3 – Irmãos, sobrinhos e sobrinhos-netos: ascensões escolares na família

Edson, o primeiro filho de Clarimar e Francisco, é cerca de sete anos mais velho que Edmar. Ele estudou até concluir o atual ensino médio e fez um curso “na parte de Economia” que Edmar não soube precisar. Edson, que não fez curso superior, “estudou no Gammon o tempo inteiro”, na realidade, no antigo 2º grau, pois a sua escolarização anterior se deu em uma escola pública na cidade de Ribeirão Vermelho. O Instituto Presbiteriano Gammon (IPG) é uma escola privada, centenária e tradicional da cidade de Lavras, cuja clientela, em sua maioria, é composta por alunos das frações mais elevadas das classes médias e das elites locais. O fato de Edson ter estudado no IPG revela o valor dado pelos pais à escola e supõe que eles precisaram fazer sacrifícios econômicos em nome da escolarização do filho. Edson trabalhou no extinto banco estadual Minas Caixa, na cidade de Lavras, como atendente, mas o irmão não deu muitas informações a esse respeito. Hoje ele já está aposentado.

Edson foi casado com uma pedagoga que chegou a ser diretora de uma escola pública em Ribeirão Vermelho. A esposa faleceu recentemente e o casal teve três filhos homens: Janderson, Gleidson e Fabrício, sobre os quais importa que eu teça breves explicações.

Janderson Riff é médico pediatra formado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ele atua na cidade mineira de Bom Sucesso, distante 210 quilômetros da capital do estado. Gleidson Riff é arquiteto formado pela Universidade José do Rosário Vellano, conhecida como Universidade de Alfenas (UNIFENAS), e é proprietário de uma empresa na área da Arquitetura. Fabrício Riff Silva, por sua vez, formou-se em Ciência da Computação também pela UNIFENAS, especializou-se em Administração de Redes Linux pela UFLA e atualmente cursa o mestrado profissional em Tecnologia da Informação Aplicada à Biologia Computacional na Faculdade Promove, sendo, até aqui, o mais escolarizado dos irmãos. Ele mora em Belo Horizonte e faz parte do quadro efetivo da UFMG, como analista de tecnologia da informação e como professor da própria UFMG, do seu Colégio Técnico (COLTEC) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)³⁶.

Maria de Fátima, irmã mais nova de Edmar, nasceu cerca de sete anos depois dele. Ela parece ter seguido o destino das mulheres da geração anterior da família, pois, apesar de ter estudado até o atual ensino médio, nunca exerceu atividades remuneradas, “casou e pronto, acabou”, tornando-se uma mulher “do lar”. Toda a escolarização da irmã se deu em escolas públicas de Ribeirão Vermelho. Ela é viúva e, a respeito da escolarização e da profissão de seu falecido marido, Edmar não soube dar informações. Maria tem seis filhos, quatro homens e duas mulheres: Pablo, Rodrigo, Ícaro, Ian, Ariana e Júlia. Nenhum deles atingiu o nível superior de ensino. Conforme Edmar, os filhos de Edson “tiveram mais chance de estudar”, já os “outros”, os filhos da irmã, “os outros, não”. Eles “fizeram curso técnico e trabalham”. Edmar tem, ainda, um total de nove sobrinhos-netos.

Embora os três irmãos tenham vivido em uma mesma atmosfera econômica e cultural, apenas Edmar escolarizou-se longamente. E é interessante a concepção de Edmar acerca dos percursos e destinos sociais dos seus irmãos, os quais “se realizaram” de modo diverso, nem mais nem menos intensamente que ele. A respeito de práticas culturais, Edmar, que se considera “mais aventureiro”, percebe seus irmãos como “mais caseiros”, embora não entenda como mais restritas ou mais limitadas que as dele as inserções culturais dos irmãos: o seu irmão, por exemplo, “gosta muito de ler, *ler*. Então, por exemplo, se você quiser saber

³⁶ As informações acadêmicas e profissionais sobre Fabrício foram obtidas por meio de consulta ao seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq. A atualização mais recente feita por ele nesse currículo havia sido em 10 de outubro de 2016. As informações sobre Gleidson têm como fonte o seu perfil na rede social virtual Facebook, e as informações sobre Janderson são, basicamente, as que eu obtive com seu tio durante as entrevistas.

qualquer tema da Primeira e Segunda Guerra Mundial você pode falar com ele que ele sabe, realmente, de tudo, ele lê muito sobre isso, vê muito filme sobre isso”. Edson “também sempre foi muito ligado a cinema”, porque “a gente sempre foi *acostumado* [a ir] no cinema” (grifos meus); detalhe: “a gente” se refere a Edmar e Edson, pois a irmã não chegou a frequentar o cinema como os irmãos, pois ela, sendo mais nova, em sua época “o cinema já estava desaparecendo de Ribeirão”. Talvez haja outros motivos limitadores das práticas socioculturais da irmã, como por exemplo, proibições ou uma maior vigilância de suas saídas e passeios, em razão de sua idade e sexo, mas isto eu apenas intuo, tendo em consideração o fato de as práticas culturais de Maria de Fátima não constituírem o escopo desta tese, o que me levou a tratar apenas brevemente sobre este assunto com Edmar durante as entrevistas.

O espaço de tempo entre o nascimento de cada um dos filhos, apesar de não ter sido racionalmente planejado, facilitou aos pais a garantia da escolarização dos três, ao menos até certo nível, bem como favoreceu que fosse dado aos três “o maior conforto possível” e sem que eles precisassem conciliar trabalhos e estudos – de fato, os três irmãos ingressaram no mundo do trabalho somente após a conclusão dos estudos ao menos até o ensino médio.

Edmar já foi professor de quase todos os seus sobrinhos e reconhece que os “influenciou” em sentido cultural, escolar e político. Os seus sobrinhos o “respeitam”, “confiam” nele e “se preocupam” com ele, que “tem uma relação muito forte com todos”, embora, “culturalmente falando”, a relação com os filhos do irmão seja mais próxima. Ao mesmo tempo, ser visto como uma “exceção à regra” parece causá-lo certo incômodo:

Na realidade, não é que eu tenha sido exemplo de nada, eu não sou exemplo de nada. Não é que eu seja o supressumo de nada também, mas eu sempre gostei de estudar, e quando você gosta, você passa a ter facilidade, não é? E é uma questão natural isso. Eu não tenho facilidade de graça. Eu tenho uma facilidade por que eu gosto de estudar. Então, às vezes, o fato de eu ter entrado na Marinha, feito vestibular, aquelas coisas assim, o pessoal acha que aquilo é um absurdo, não é? (risos). Não, gente! Isso é normal! (risos). Isso aqui, qualquer um faz isso! Mas eu achei que foi interessante porque eles (os sobrinhos, sobretudo os filhos do irmão) pegaram isso como uma ideia, não é? Uma ideia a ser *desenvolvida*, não a ser *seguida*, mas a ser desenvolvida, não é? E aí eu acho que rolou uma ideia boa nesse sentido aí.

Do que foi apresentado até aqui, resta mencionar que ainda não foi na geração dos sobrinhos de Edmar que uma mulher escolarizou-se longamente, ao menos não até o momento, pois ele tem duas sobrinhas, Ariana e Júlia, que ainda podem seguir a “referenciazinha” do tio e também dos primos longamente escolarizados. Não se pode negar, contudo, que, em comparação com a geração da mãe de Edmar, a sua irmã já deu um salto

escolar ao concluir o atual ensino médio. Todos os filhos de Maria de Fátima concluíram o ensino médio e fizeram algum tipo de “curso técnico”, o que revela que não há descensos escolares, até agora, nesta família, e, dois dos fatores que certamente concorreram para que Edson e Maria de Fátima chegassem ao término da atual educação básica e que Edmar se escolarizasse longamente foram: o espaço temporal de nascimento entre os três e o tamanho reduzido da família, constituída por pai, mãe e três filhos. Conforme o próprio entrevistado, “a família é pequena, realmente”, se considerados os padrões familiares da época – lembrando que a própria irmã teve o dobro de filhos que sua mãe.

4.2 – Percorso socioescolar: quatro negativas importantes

As quatro negativas abaixo enumeradas de forma sintética e analisadas detidamente nas subseções seguintes dão o tom do percurso socioescolar de Edmar:

1. Edmar *não* foi alfabetizado em casa, apesar de o ambiente doméstico ter sido aparentemente favorável a isso, se for considerada a cultura incorporada dos pais e a presença de um irmão já em idade escolar quando do nascimento do entrevistado.

2. Os pais de Edmar *não* foram pedagogicamente presentes (no sentido de frequência a reuniões escolares e de ajuda ao filho nas lições de casa), mesmo eles não tendo medido esforços em um trabalho escolar (PORTES, 2001; 2010) intenso (proibição de ausências das aulas e valorização explícita da instituição escolar) e tendo inculcado, insensivelmente, no filho, um capital cultural gerador de disposições culturais e artísticas duradouras.

3. Edmar *não* gostava da escola, “ia porque *tinha* que ir pra escola, era obrigação”, e não se lembra de ter tido, em algum momento, “*grande* prazer de ir pra escola”. Sua vida escolar “não foi problemática, não foi boa, foi indiferente”. O gosto pela escola parece ter surgido apenas durante a graduação e, mais ainda, quando Edmar tornou-se docente.

4. Edmar não precisou conciliar trabalho e estudos. À exceção dos pequenos trabalhos domésticos, durante toda a sua infância e juventude Edmar pôde se dedicar, exclusivamente, aos estudos, cujo caráter não atrativo era compensado pelas amizades, pelas brincadeiras e pelo seu gosto precoce pela leitura. Mas o fato é que o mundo do trabalho, propriamente dito, apenas se tornaria uma realidade para ele após a conclusão do atual ensino médio, em detrimento do fato de ele provir de uma família cujas condições poderiam levá-lo ao ingresso nas atividades remuneradas bem mais cedo, o que não aconteceu, fator relevante para se compreender a longevidade escolar do entrevistado, como mostrado em Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014).

4.2.1 – Anos iniciais: a paixão pelos livros e pelas histórias infantis

O início do percurso escolar de Edmar se deu na Escola Estadual Antônio Novais, onde fez o “Jardim da Infância”. Ele não soube dizer com que idade ingressou na escola, mas afirmou ter sido antes de seis anos, e tudo leva a crer que ele tenha sido o mais jovem de sua turma, já que ele declarou, rindo, que era “o menor da turma, o mais novinho da turma, o pititinho da turma” e que entrou pra escola “um pouco antes” das demais crianças.

Quero aqui apresentar algo curioso sobre a entrevista com ele realizada na qual tratamos, especificamente, de sua vida escolar. Foi em nossa última entrevista, realizada na manhã do dia 03 de junho de 2016, sexta-feira. Edmar parecia ansioso, tenso, talvez um pouco triste ou preocupado. Ou talvez a minha leitura me fizesse pensar assim. Havia a possibilidade de que eu ainda não houvesse conseguido desencadear, naquele dia, a *intropatia* (KAUFMANN, 2013) necessária ao diálogo, pois ele se manteve monossilábico durante boa parte do tempo inicial da entrevista. Sensível a algum problema pelo qual o entrevistado pudesse estar passando naquele momento, ou incomodado com a dificuldade de obter dele as informações que me eram relevantes, eu já estava a ponto de combinar com ele um novo encontro, para que ele pudesse ficar mais a vontade naquele dia, caso quisesse interromper a entrevista. Foi quando eu perguntei a ele sobre seu processo de alfabetização, o que o remeteu a suas primeiras leituras. Nesse instante, seu rosto se iluminou, Edmar pôs-se a falar longamente, com entusiasmo, alegria, emoção e vontade, e a entrevista ganhou novas cores.

O entrevistado falou longamente sobre os livros que leu no início de sua alfabetização e narrou parte de algumas histórias infantis, com detalhes. Falou sobre os desenhos dos livros, descreveu-os, e sobre como tais histórias o encantavam, como elas o “marcaram”, permanecendo indeléveis em sua memória. Com o respaldo do pai, o incentivo da mãe e alfabetização conferida pela escola, Edmar tornou-se uma pessoa cujas práticas de leitura passaram a ser constantes. Especificamente, uma coleção, cujos livros tinham o nome de *As mais belas histórias*, de Lúcia Monteiro Casasanta (1966), foi a que mais o impressionou em suas leituras primeiras. Primeiras, de fato, pois a sua alfabetização se deu por meio de um método pensado pela autora, e parte dele passava pela leitura das suas histórias³⁷.

O início do processo de escolarização de Edmar, sua alfabetização e os quatro anos iniciais revelam, sobretudo, a incorporação por ele de um gosto pela leitura, principalmente de literatura e poesia, que o acompanhou por toda a sua vida e ainda parece compor uma das suas

³⁷ Não cabem na presente tese divagações acerca do método em questão, mas, como indicação de fonte, faço referência ao trabalho Maciel (2001), no qual a autora analisa as contribuições do legado de Lúcia Monteiro Casasanta e o seu “método global de contos” para a história da alfabetização no estado de Minas Gerais.

práticas preferidas. Edmar permaneceu na Escola Estadual Antônio Novais até a conclusão do que hoje se denomina educação fundamental, e o período dos quatro anos seguintes até a antiga 8ª série é o tema da subseção a seguir.

4.2.2 – O ciclo ginásial: tudo seria apenas comum, se não fosse a presença de “uma pessoa fantástica”

Terminada a 4ª série, Edmar passou pelo processo de admissão ao ginásio, que restringia o acesso dos estudantes, sobretudo de origem popular, ao ciclo ginásial, por meio de um *exame* que funcionava como um verdadeiro “gargalo” entre o ensino primário e o ginásio, na leitura de Oliveira (2007), baseado em Beisiegel (1964; 1981; 1986). Ambos os autores denunciam a exclusão provocada por aquele exame e mostram como as demandas populares enfrentaram a negação do direito à escola para uma imensa parcela da população do Brasil. Essa denúncia é feita também por uma série de autoras, como Aksenon (2013), Aksenon e Miguel (2012; 2013; 2014; 2015), Minhoto (2007; 2008), Pessanha e Daniel (2002) e Pinto (2005).

O exame de admissão ao ginásio foi instituído pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e perdurou por 40 anos. Apenas com a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sucessora da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é que aquele exame foi abolido, devido à unificação entre o ensino primário e o ginásio, dando origem ao 1º grau. Conforme Oliveira (2007, p. 671), “após o ensino primário, o sistema selecionava fortemente” os alunos, “impedindo a progressão, pela falta de escolas e pelo estabelecimento da barreira meritocrática, consubstanciada no exame de admissão ao ginásio, que ‘legitimava’ a exclusão”. Segundo Lisboa e Gouvea (2016, p. 268), o célebre “admissão” instituiu “um filtro entre o ensino primário e o ginásial”. Respaladas por Minhoto (2008), Nunes (1980; 2000) e Sposito (2002), as autoras afirmam que “essa linha divisória entre os dois níveis de ensino constituía uma barreira social, que dificultava mais ainda aos poucos alunos das camadas populares que terminavam o ensino primário no período a continuar a trajetória escolar” (LISBOA; GOUVEA, 2016, p. 268). Ainda conforme as autoras, o candidato ao ciclo ginásial deveria ter, no mínimo, 11 anos de idade, e conseguir a aprovação no “exame de admissão com classificação suficiente, cuja inscrição envolvia pagamento de taxa e era limitada a um único estabelecimento de ensino, onde o candidato pretendesse a matrícula” (LISBOA; GOUVEA, 2016, p. 268). Os exames de admissão ao ginásio interessavam ainda à indústria dos materiais didáticos, que passou a

produzir e a comercializar livros preparatórios para o exame, alguns com títulos elaborados de modo a ofuscar o aspecto excludente desse processo, como o de Corrêa (1969), chamado *Admissão ao Ginásio: Luz do Saber*, cujo conteúdo correspondia ao do “programa oficial de Português, Matemática, Geografia e História do Brasil”, como consta em sua folha de rosto³⁸. Eram comuns também os “cursinhos preparatórios” ao exame de admissão ao ginásio, segundo Lisboa e Gouvea (2016, p. 268).

À época do exame de admissão ao ginásio, uma figura específica foi importante para Edmar: um de seus ex-professores do ensino primário chamado Nilton Lasmar recentemente falecido³⁹, e que Edmar chamou de “uma pessoa fantástica” várias vezes durante as nossas entrevistas. Conforme Edmar, Nilton foi um professor de Ciências que “não era um educador, mas ele se encaixaria perfeitamente nos padrões de um educador moderno, hoje”. Nilton, que foi também diretor da escola, “*entendia* a dificuldade do aluno e sabia *como* manusear isso aí”, além de ser um profissional que “tinha o pulso forte, que eu acho que deve ser assim”. Antes do exame de admissão, Nilton entregou a Edmar um livro de Ciências, sua área de atuação na escola, disse a ele que lesse “uns 10 capítulos”, especificando-os, para, dias depois, arguir o entrevistado, como meio de prepará-lo para o exame.

Edmar ingressou no ciclo ginásial e os seus quatro anos transcorreram dentro de um padrão de normalidade capaz de levar o entrevistado a tecer poucos comentários acerca desse período, do mesmo modo como no período dos quatro anos iniciais e no jardim da infância. De acordo com o entrevistado, “a escola, pra mim, era o lugar que eu *tinha* que ir. Só. Nunca fui aquele aluno brilhante, não, nada disso”. Uma relação de maior intensidade afetiva e cultural com a escola somente passaria a se dar a partir do “científico”.

4.2.3 – O científico: tudo se tornou paixão, graças a outra “pessoa fantástica”

Edmar concluiu o ginásio sem nenhuma reprovação, na primeira metade da década de 1960. Nesse tempo ainda não havia escolas que oferecessem cursos posteriores ao ciclo ginásial na cidade de Ribeirão Vermelho, o que levou o seu pai a encaminhá-lo à cidade vizinha, Lavras, situada a uma distância de cerca de 10 quilômetros.

³⁸ Tive acesso ainda a livros preparatórios para o exame de admissão ao ginásio editados nos anos 1940, como o de Gomes (1947), o qual, neste ano, já estava em sua sétima edição.

³⁹ Nilton Lasmar, além de professor, era dentista e foi prefeito de Ribeirão Vermelho por três legislaturas: 1959-1962, 1983-1988 e 1993-1996. Nilton Lasmar faleceu no dia 30 de maio de 2016, quatro dias antes da última entrevista a mim concedida por Edmar, na qual ele lamentou a morte daquele homem e teceu comentários acerca da sua importância em sua vida escolar (e também profissional, como mostro adiante). Desde a sua infância Edmar construiu, junto a Nilton Lasmar, uma imagem de “bom aluno”, capital simbólico que levaria, anos mais tarde, a fazer com que esse homem levasse Edmar a ingressar na carreira docente.

Edson, o irmão mais velho, já havia feito todo o curso científico no IPG e, por esta razão, o pai entendeu que Edmar também deveria estudar nessa escola, mesmo sabendo que faria mais sacrifícios para pagar as mensalidades e cobrir todos os custos de condução, alimentação e material escolar. Conforme Edmar, “como o meu irmão estudou no Gammon, meu pai achou que eu *tinha* que estudar também [risos], tinha essa coisa” (Grifo meu). Isto revela um tipo de isonomia familiar entre os filhos na questão do acesso à escola considerada de qualidade pelo pai, que entendeu como dignos de direitos iguais os dois irmãos.

Ele [o pai] falava assim: “Olha, o que eu vou deixar pra você é uma possibilidade de ter uma educação de qualidade. Você vai estudar na melhor escola (bate com a mão na carteira, como que frisando sua fala por meio desse gesto), que aí eu vou sacrificar, você vai estudar lá”. E a escola que era boa era o Gammon, aqui [em Lavras], que a gente veio pra cá.

Nessa escola, Edmar passou a conviver com sujeitos ocupantes de posições sociais diferentes da sua. Contudo, o entrevistado declarou nunca ter sofrido discriminações, explícitas ou veladas, por sua condição de estudante pobre e filho de ferroviário. De uma forma abrangente, não há nenhum tipo de relato acerca de discriminações que pudessem ter sido vividas por Edmar ao longo de toda a sua vida em nenhum dos espaços sociais por ele ocupados, mas uma de suas declarações revela algo interessante a esse respeito:

Engraçado, não é? O bullying, ele é mais visível hoje, não é? Então, parece que quando você determina a *doença*, parece que é a partir daí que ela existe. Antes de você saber (risos) parece que ela não existe. Então a gente, a gente... Não existia isso, não. A questão do bullying, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê... Não! Eu só tinha vergonha de ir lá na frente [da sala de aula] falar. Era um momento terrível pra mim era esse. [...] Hora que chegava aquela vez ali era amarga (risos). Mas a gente nunca teve isso. As turmas eram muito... (pensa). A gente era muito inocente, na época!

A *tomada de consciência* de um fenômeno, no caso, o da discriminação, implica em sua aparição concreta, e não o contrário, na concepção do entrevistado. É possível que Edmar não tenha *percebido* as discriminações ou então que tenha agido estrategicamente para amenizar os seus efeitos sociais e psicológicos. De fato, por influência do pai e dos seus tios, todos “esportistas”, Edmar sempre cultivou o gosto pelos esportes, e como as práticas esportivas são tradicionalmente fomentadas pelo IPG, que sempre ofereceu a seus alunos uma estrutura privilegiada na cidade para a prática de esportes, Edmar passou a praticar várias modalidades de atletismo nessa escola, fazendo uso estratégico, talvez inconscientemente de

tais práticas para suavizar possíveis discriminações. Ressalto que a oferta esportiva nessa escola é que pode ter levado o pai a não medir esforços para que os filhos estudassem lá.

No entanto, antes de concluir o 1º ano do curso científico no IPG, Edmar fez a prova de seleção para a Escola Estadual Doutor João Batista Hermeto, também em Lavras, conhecida localmente como “Estadual”. Tal prova era um verdadeiro vestibular para o ingresso no 2º grau, cuja demanda era bem maior que a oferta de escolas públicas que ofereciam ensino desse nível àquela época, e isso levou o governo de Minas Gerais a lançar mão da seleção dos alunos por meio desse “dispositivo meritocrático”, expressão de Martins (2013). Pelo que Edmar se recorda, da cidade de Ribeirão Vermelho, apenas ele e uma amiga passaram nessa prova e ingressaram naquela escola pública, no caso de Edmar, com o ônus de ter de repetir o 1º ano do curso científico a fim de cursar todo o 2º grau nessa outra escola.

Duas parecem ter sido as razões que o levaram a buscar o ingresso na escola pública: a qualidade do ensino ali ofertado e a sua gratuidade. Embora o IPG fosse reconhecidamente uma “boa escola”, para Edmar, as escolas estaduais de sua época eram melhores em termos de qualidade do ensino ofertado que as particulares, visão que faz parte do senso comum local. Especificamente sobre o “Estadual”, Edmar declarou que “era o top de linha que tinha aqui, para nós, em termos de ensino”. Embora o pai estivesse disposto a mover esforços para que o filho chegasse ao termo do 2º grau na escola privada, ingressar em uma escola pública aliviaria consideravelmente os gastos da família e ainda traria a vantagem de Edmar estudar em uma escola “melhor” que aquela na qual ingressara ao fim do 1º grau.

Toda a indiferença de Edmar pelo mundo da escola tornou-se empatia e até mesmo paixão a partir do seu ingresso no “Estadual”. Essa paixão, talvez súbita, deve-se, entre outros fatores, às aulas de uma professora tão especial a ponto de Edmar se referir a ela de forma sempre elogiosa e com muita emoção: a professora de Língua Portuguesa e Literatura de nome Maria Carolina Brasileiro de Castro, ou, simplesmente, dona Carol, falecida em 12 de março de 2012. Esta professora é tão importante para a compreensão do percurso escolar de Edmar e da sua relação com a cultura que é necessário me alongar sobre ela.

Edmar é um apaixonado confesso por dona Carol e considera um “privilégio” ter sido seu aluno. Esta mulher é vista por ele como merecedora de uma extensa lista de adjetivos elogiosos, como, “bonita”, “elegante, *elegantíssima*”, “um *ícone*”, “cultura”, “generosa”, “amiga”, “serena”, “gênio”, “competente”, “bela”, “*muito* fera, muito boa *mesmo*”, “uma pessoa *fora do comum*” (falou pausadamente as três últimas palavras, no intuito de enfatizá-las), “uma referência”, “brilhante”, “fantástica”, uma mulher “que falava, assim, de Fernando Pessoa, de Camões, como se fossem seus amantes, porque só quem é amante que conhece, na

realidade, as reações, então, parece que ela era amante deles todos” e, ao tratar da sua morte, declarou que “eu acho que ela está por aí ainda, eu acredito que ela esteja por aí, dando uma iluminada em alguma coisa que está escura, que precisa de luz”. Edmar chegou a se perguntar “como é que uma pessoas dessas existe?”, tamanho o seu encantamento por ela, considerada por ele como “*a professora*” (foi bastante enfático ao proferir o artigo “a”), como alguém que detinha “o *dom* da palavra”, da “*oratória*”, o que Edmar admira nas pessoas. O gosto de Edmar pela leitura maximizou-se pelo contato com esta professora, considerada uma grande leitora na representação do senso comum local⁴⁰.

Incentivado por dona Carol, o contato de Edmar com a literatura e com a poesia se intensificou, o que o levou a escrever crônicas, contos e poemas: “ela gostava muito de mim, eu adorava ela, e aí ela gostava muito das coisas que eu escrevia”. Ela costumava dizer: “Edmar, escreve mais! Manda mais coisas pra mim!”, ao que ele correspondia enviando a ela seus escritos, “com vergonha” e com receio de que dona Carol achasse aqueles escritos “uma bela porcaria (risos), mas ela sempre tinha uma palavra boa em cima daquilo ali”. Assim, essa professora também potencializou a escrita de Edmar e também passou a ser, para ele, uma referência pessoal e uma influência em termos de humanidade.

Os depoimentos de Edmar sobre essa professora revelam como ela foi preponderante em seu percurso escolar, como ela o “influenciou” e “estimulou” o seu “lado brilhante” – assim como Nilton Lasmar, anteriormente. Conforme o entrevistado, sua menor nota com ela teria sido um 9,8 em 10,0 e, ao reclamar por que não havia obtido a nota total naquela avaliação, Carol teria lhe dito: “dos bons alunos eu sempre exijo mais”. Ouvir essa professora dizer “olha que texto bonito que você escreveu!” maximizava a admiração de Edmar por ela e o fazia querer incorporar cada vez mais intensamente a cultura literária que Carol tanto amava, pois isso fazia Edmar se sentir “um Camões”.

À época em que Edmar cursava o 2º ano do curso científico, ele vislumbrava a possibilidade de prestar o vestibular para a ESAL. A expectativa de ingressar em uma universidade pública já nos anos de 1960 mostra o quanto os horizontes escolares de Edmar já haviam se alargado, possivelmente pelo contato dele com estudantes provenientes das classes

⁴⁰ De fato, a professora Carol é bastante conhecida na cidade de Lavras e eu mesmo já ouvi inúmeras pessoas falando a seu respeito de modo semelhante a Edmar, embora sem a mesma paixão com que ele fala. Eu a conheci pessoalmente, quando ela era diretora da Escola Estadual Doutor João Batista, à época em que eu estava no ensino fundamental naquela escola, nos anos 1990, mesma onde Edmar havia estudado mais de duas décadas antes. Nunca fui aluno de dona Carol, mas recordo-me bem do seu porte e de sua postura. Anos mais tarde, em outras ocasiões, pude conversar com dona Carol, que sempre me indicava leituras e falava comigo sobre os autores que lia, sempre demonstrando um prazer que me levava a querer lê-los todos. Recordo-me que, já na década de 2000, ela me confessou todo o seu encantamento pelo escritor português José Saramago.

médias e das elites lavrenses no IPG, que podiam almejar a continuidade dos estudos em nível superior em uma época de oferta sobremaneira escassa desse nível de ensino no país. Acontece que, a esta época, foi aberto um processo seletivo de ingresso na Marinha Mercante Brasileira⁴¹, com realização das provas em cidades do interior do país, inclusive na cidade de Lavras. Incentivado por amigos e professores e com o objetivo de “treinar para o vestibular da ESAL”, Edmar fez a prova e acabou sendo aprovado, segundo ele, sem saber até hoje “por que cargas d’água”, o que veio a mudar radicalmente as suas perspectivas, sobretudo pelo fato de ele precisar se mudar para a cidade do Rio de Janeiro.

Ao ingressar na Marinha como aspirante a Oficial, o jovem Edmar precisou reiniciar, na escola preparatória da própria Marinha, o 2º grau “mais voltado para o lado náutico, ou o lado de máquinas”, o que ocasionou um atraso na conclusão desse curso, pois ele teve de começar “tudo do zero”, porém, com a garantia de que ao final dessa etapa de três anos ele se tornaria 3º Tenente da Marinha Mercante Brasileira, o que veio a acontecer por volta do ano de 1970. É importante mencionar que os estudos de Edmar na Marinha já eram remunerados com “um valor pequeno, mas, é, ganhava um dinheirinho lá (risos), pra sobrevivência”.

Mesmo sendo de uma família “simples”, Edmar nunca conciliou trabalho e estudos em sua trajetória, o que, certamente, contribuiu para a sua longevidade escolar. O seu ingresso efetivo no mundo do trabalho se deu com o seu ingresso na Marinha, o que conferiu a ele a patente de 3º Tenente, o que, diga-se de passagem, é algo de grande prestígio, um feito para um jovem interiorano de origem popular com pais possuidores de fraco capital escolar.

É importante mencionar que Edmar veio a fazer um curso superior somente depois de ter ingressado no mundo do trabalho em uma profissão socialmente prestigiada e, vale comentar, ele “vestiu a farda”, sua “pele de lobo”, em pleno período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). A seguir, os estudos superiores e o percurso socioprofissional do inquieto Edmar são delineados e analisados. Todas as informações acadêmicas sobre o entrevistado tiveram como fonte as suas declarações. Ele não possui currículo na *Plataforma Lattes* do CNPq, e eu também não tive acesso a nenhum de seus documentos.

⁴¹ A Marinha Mercante Brasileira é vinculada ao Ministério Brasileiro dos Transportes, Portos e Aviação Civil (MT) e tem atribuições basicamente logísticas, ao passo que a Marinha do Brasil (a “Marinha de Guerra”, nos dizeres de Edmar), vincula-se ao Ministério Brasileiro da Defesa (MD), compondo as forças armadas nacionais, juntamente com o Exército e a Aeronáutica.

4.2.4 – Estudos superiores e percurso socioprofissional: muitos recomeços

Com a “farda” da Marinha e a patente de 3º Tenente, Edmar passou a viver na cidade do Rio de Janeiro e fez grandes viagens, inclusive internacionais, a bordo de um navio. Ele havia conquistado, ainda em sua juventude, no início dos anos 1970, a sua estabilidade profissional e financeira, mas lhe faltava algo, ou algo estava errado: “Eu cheguei num ponto que eu falei assim: eu não gosto disso. Eu não gosto do mar, eu gosto da montanha. Quero voltar pra Minas”. Com o apoio dos pais, Edmar abandonou a Marinha e voltou para a casa.

De repente eu *me vi* no Rio de Janeiro. De pé no chão, de chinelo, de short rasgado, essas coisas, tudo, jogando bola, soltando pipa na rua... E eu lá na Avenida Brasil, no Rio de Janeiro, na Marinha, de uniforme todo branco e tudo. Eu me senti completamente deslocado do meu *habitat*, mas eu fiquei! Terminei, concluí (os estudos em nível de 2º grau na Marinha), aí viajei durante um tempo, *pela* Marinha, fiz duas viagens [internacionais], uma para os Estados Unidos, Canadá e outra pra aqui, pra América do Sul, pela Marinha. Pela América do Sul, passando lá pela Argentina, por (pensa) Terra do Fogo, dando volta lá pro [Oceano] Pacífico, Chile, essas coisas assim. Até mais aqui pro Peru, Bolívia, Equador, na realidade, então, eu achei que foi um período *interessante* pra mim. Mas eu não tinha muita noção do que é que eu estava fazendo ainda. Acho que eu nunca vou ter a noção do que é que eu estou fazendo, porque eu sempre vou achar que tem outra coisa mais interessante pra fazer e eu vou querer fazer outra coisa (risos).

O “gosto” de Edmar pela “montanha”, por ele utilizado poeticamente para justificar a sua saída da Marinha, encontra reforço em sua simpatia pelo Comunismo, cujos ideais foram tão arbitrária e violentamente combatidos no período da Ditadura Militar no Brasil, período em que Edmar ingressara naquela corporação. Na realidade, como já sinalizado neste capítulo, Edmar se declara um apaixonado pela *cultura russa*, sobretudo a da extinta União Soviética, o que o leva a identificar-se com o Comunismo, embora ele apresente fortes traços de hibridação política, como mostrarei na seção posterior a esta. Desde já, é preciso mencionar que ao tratar do golpe militar de 1964, o entrevistado usou a expressão “revolução nossa”, que, no caso, pode soar de modo eufemístico. Ele reconhece, inclusive, que “trouxo alguma coisa desse militarismo pra sala de aula” e para a sua vida. Declarou gostar da “disciplina” militar, mesmo sendo disciplinado apenas “para *algumas coisas*”, e considera “o militarismo interessante”. Em uma conversa com seus alunos em sala de aula ele teria afirmado o seguinte: “Uma coisa do período militar que eu acho que é interessante é que não tinha *um monte* de bandalheiras por aí. Tinha uma *censura* em cima disso, que uns românticozinhos idiotas aqui falam, por exemplo, que não deve haver censura, tudo é livre...” E rematou: “Não! Tudo é livre nada! Não concordo”.

Utilizando-se de um “pé-de-meia” angariado em cerca de cinco anos como Tenente da Marinha, Edmar se mudou para a cidade de Uberaba, no Triângulo Mineiro, distante cerca de 480 quilômetros da capital do estado, pois decidiu fazer um cursinho pré-vestibular naquela cidade, visando ao ingresso no curso de Engenharia Civil da então Universidade de Uberlândia (UnU), hoje Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e veio a ser aprovado no primeiro processo seletivo. Incentivado por conhecidos, sua intenção era tentar o vestibular para o curso de Medicina, porém, no cursinho pré-vestibular ele descobriu-se um apaixonado por Ciências Exatas, o que o levou a fazer o vestibular para o curso de Engenharia Civil.

O incentivo dos conhecidos para que Edmar fizesse o vestibular para o curso de Medicina revela como eles acreditavam na capacidade do sujeito, dada a dificuldade histórica de ingresso nos cursos de Medicina das universidades públicas brasileiras. Esta dificuldade pode esclarecer a “opção” de Edmar pela Engenharia Civil, justificada por ele com o argumento da paixão pelos números. Já na UFU, a *outra* das suas paixões fez-se presente:

Edmar: Aí eu fiz Engenharia Civil, no Triângulo Mineiro. E aí eu achei maravilhoso, porque eu gosto de cálculo, não é?

Luiz: Engenharia Civil você fez em qual escola?

Edmar: Eu fiz na UFU. E aí, eu sempre gostei muito de cálculo, e, *principalmente*, porque os livros eram todos *russos*. Hora que eu vi aqueles livros russos ali eu disse: *é aqui!* Como os livros eram russos – Demidovich, Suvorov, Piskunov –, eu fiquei desesperado com os livros e aí eu *engoli esses livros todos*, na realidade.

Edmar ainda declarou que “o curso foi sensacional, porque era *pura* Matemática e *pura* Física, o tempo inteiro, então, naquilo ali eu me deliciava”. Especificamente, um de seus professores de cálculo chamou muito a sua atenção, por ser “uma pessoa fora do comum”, com “um jeito fantástico de dar aula”. Mas o prazer que Edmar sentiu durante o curso não encontrou paralelo na sua atuação profissional como engenheiro: “O curso foi maravilhoso, porque eu *gosto* de cálculo, mas, depois, o dia-a-dia, na prática, eu já não gostei. E aí, mais uma vez, eu falei assim: ó, não estou gostando disso aqui. Eu não quero mais isso aqui”.

O entrevistado trabalhou como engenheiro por três anos, e foi sobremaneira importante o período em que ele desempenhou suas funções na cidade mineira de Antônio Carlos, distante cerca de 200 quilômetros de Belo Horizonte. Coincidentemente, o primeiro emprego de Edmar como engenheiro civil foi em uma companhia ferroviária de Belo Horizonte, que mantinha negócios em Antônio Carlos, para onde ele fora delegado como funcionário. Desde a universidade que ele havia se identificado com um “curso de estradas de

ferro”, uma das disciplinas do curso de Engenharia Civil, e o que contribuiu para esta identificação foi o fato de ele ter nascido “entre trilhos”, vindo de uma família de ferroviários.

Entretanto, Edmar ainda não estava satisfeito, e um evento específico foi, em seu entendimento, o detonador do seu desgosto definitivo pela profissão de engenheiro: a “demolição” de uma ferrovia executada pela empresa na qual trabalhava à época. Em suas palavras, “o grande problema, é que foi decepcionante, porque o serviço era *demolir* uma ferrovia (pronuncia de modo enfático e pausado a palavra “demolir”), e não construir”. Para um apaixonado por ferrovias, isso foi “frustrante”: “Eu estou destruindo uma ferrovia! Só que era uma ferrovia, realmente, que tinha que ser destruída, porque eram uns padrões bem antigos”, o que não impediu a sua decepção e o levou a desistir também da carreira como engenheiro civil e a retornar para a casa, em Ribeirão Vermelho, sempre com o aval dos pais.

Foi então que a figura de Nilton Lasmar, preponderante em sua escolarização no 1º grau, surgiu novamente, desempenhando um papel de destaque, importante a ponto de alterar, agora de outros modos, em sentido profissional, a vida de Edmar. Nilton exercia o seu segundo mandato como prefeito de Ribeirão Vermelho, na legislatura 1983-1988. Antigo conhecido de Edmar, Nilton sabia da sua competência escolar e, a esta altura, o senso comum local já havia construído a representação daquele como uma pessoa de sucesso, devido aos fatos de ele ter sido Oficial da Marinha e também engenheiro civil. Esse capital simbólico propiciou a Edmar uma respeitabilidade e uma confiabilidade capazes de levá-lo a ser convidado por Nilton a substituir um professor da área das Ciências Exatas que havia saído da Escola Municipal José Teodoro de Abreu. Despretensiosamente, Edmar aceitou (“Ah! Então vamos ver!”) e acabou “achando aquilo *muito interessante*, a questão de dar aula. Falei assim: acho que a minha praia é essa aqui! E aí eu estou aqui até hoje, nessa área eu me encontrei”.

Na realidade, foi Nilton quem convenceu Edmar a permanecer na docência, mas, para isto, ele precisava da licenciatura para lecionar. Foi aí que ele fez “um curso fora, em Juiz de Fora, a parte de Física”, e no “UNILAVRAS, aqui, a parte, a parte pedagógica, tive que fazer também”. Um fato curioso deste período é que o então Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras (INCA), hoje Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS), realizou um concurso de poesias para os estudantes que pretendessem participar, e o prêmio ao primeiro colocado era nada menos que a isenção integral da mensalidade durante todo o curso, pois aquela era e é uma instituição privada de ensino, mantida pela Fundação Educacional de Lavras (FELA). O fato é que Edmar concorreu nesse concurso e o poema vencedor foi o seu, garantindo a ele, “de graça”, o curso de licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas. Edmar contou sorrindo que pensou: “ah, eu gosto de escrever, então eu vou

participar desse concurso de poesia. Aí, não sei por que cargas d'água também eu acabei ganhando o concurso (gargalha)". Ele afirmou que fez o curso nessa instituição "porque ganhou uma bolsa", fruto da colocação em primeiro lugar no concurso de poesias, segundo ele, por "sorte". Assim, Edmar se tornou professor na década de 1980, para finalmente, estabelecer-se em uma profissão, no caso, a de professor de Matemática e Física.

Desde então, Edmar passou por escolas da rede estadual e por escolas privadas, permanecendo por muito tempo em algumas delas, sempre lecionando Matemática e/ou Física para o ensino médio. Em 1991, foi aprovado no primeiro concurso público que fez para professor da rede estadual de ensino, efetivando-se e passando a lecionar na mesma escola onde estudara, a Escola Estadual Antônio Novais. Nesse mesmo ano ele foi aprovado em outro concurso público do estado para uma escola da cidade de Ijaci, localizada a aproximadamente 220 quilômetros de Belo Horizonte. Nessa cidade, Edmar começou a trabalhar na escola onde ainda permanece, chamada Escola Estadual Maurício Zákha. Ele optou por deixar o cargo na escola de Ribeirão Vermelho e continuar somente na escola de Ijaci. Edmar declarou que o seu "foco é o ensino médio *público*" porque ele acredita "que é aí que precisa, aí que tem a necessidade, realmente, apesar do descrédito que o país dá ao ensino, à educação de uma forma geral".

Na educação privada, Edmar trabalhou por muitos anos em uma escola de Lavras chamada Centro Educacional da Criança (CEC)⁴², onde tive o meu primeiro contato com ele, quando ali fiz cursinho pré-vestibular em 2003. À época em que fui seu aluno, recordo-me que Edmar era conhecido como um sujeito "culto", "politizado" e "moralmente disciplinado", um professor "sério", "bravo", de "pavio curto", mas também "afetuoso". Entre os anos de 2007 e 2009, eu também lecionei nesta escola, vindo a ser seu colega de trabalho.

Edmar trabalhou em outras escolas "particulares" das cidades de Lavras, Perdões, Nepomuceno e Varginha, as três últimas distantes, respectivamente, cerca de 210, 240 e 310 quilômetros de Belo Horizonte. A escola de Perdões na qual lecionou é o Núcleo de Aprendizagem Integral (NAI), onde eu também lecionei e onde às vezes o encontrava, escola que Edmar considera "muito interessante" e onde "gostou muito" de ter trabalhado. O entrevistado não se recorda o nome da escola de Nepomuceno, mas afirmou "que foi uma

⁴² O Centro Educacional da Criança tem as suas origens nos anos 1980 e há poucos anos suas atividades foram encerradas. Apesar do nome, a escola oferecia ensino para todos os seguimentos, do maternal ao ensino médio e cursinhos pré-vestibulares. O CEC tinha como público principal estudantes provenientes das classes médias e das elites lavrenses. No caso do cursinho pré-vestibular, em 2003, ano que estudei ali, ele era oferecido à noite, basicamente para que os estudantes do ensino médio regular diurno da própria escola pudessem reforçar os seus estudos e também para que os trabalhadores tivessem a oportunidade de estudar, nesse último caso, não sem um evidente sacrifício para efetuar o pagamento das mensalidades e das apostilas.

passagem rápida e *interessantíssima*”. Por fim, Edmar lecionou em um cursinho pré-vestibular cujo nome não foi mencionado, na cidade de Varginha, e no Colégio Universitário Professor Canísio Ignácio Lunkes, escola privada mantida pela FELA.

Com uma vida profissional já consolidada, Edmar lançou-se em uma nova empreitada acadêmica: cursar Letras na UFLA: “Então, aí depois de toda essa [Ciência] Exata, de toda essa coisa da Engenharia, da Física, da Matemática, aí eu cismeiei de fazer Letras”. Edmar formou-se em Letras no ano de 2015, considerou o curso “interessante” e declarou que cursar Letras foi algo que ele se propôs fazer “um dia, pelo gosto pela literatura, baseado numa professora que, para mim, foi o ponto chave”, a já referida dona Carol. Edmar não pensa em lecionar as disciplinas para as quais o curso de Letras o licenciou, mas declarou ter feito o curso por “gosto” e também como uma forma de homenagear a professora Carol: “Aí eu falei assim: vou fazer, um dia eu faço Letras em homenagem à Carol. E aí foi exatamente no período que eu comecei a fazer Letras que ela veio a falecer, mas continua dedicado pra ela”. O trabalho de conclusão do curso de Letras de Edmar foi uma monografia sobre o período da ditadura militar no Brasil a partir de letras de canções de Chico Buarque, “monstro”, “gênio”, segundo o entrevistado.

Os relatos de Edmar são marcados pela constante busca por satisfação individual, pelo “encontrar-se”, que ele diz ter alcançado definitivamente na docência. Não há relatos sobre dificuldades acadêmicas, reprovações ou atrasos na conclusão dos cursos superiores. Em nível de pós-graduação, Edmar fez dois cursos de especialização *lato sensu* em Matemática, um deles em São Paulo capital e outro em Varginha. Fez ainda um curso de especialização em Física, em Juiz de Fora, distante cerca de 260 quilômetros de Belo Horizonte, e também fez o mestrado em educação, mais especificamente sobre ensino de Física, em uma universidade do Chile. No entanto, ele acabou por não obter o título de Mestre, pois “o reconhecimento deveria acontecer em uma universidade qualquer do Brasil, contudo, a instituição escolhida pelos organizadores, depois de um tempo de espera, não reconheceu todos”.

Com 68 anos, Edmar não sabe se está próxima a sua aposentadoria, sequer preocupar-se em saber, tampouco a deseja. A sua trajetória profissional começou “tardamente”, ele retardou “muito as coisas”: o seu primeiro trabalho foi no início da década de 1970, na Marinha, quando ele já tinha mais de 20 anos de idade. Sua busca por autorrealização o levou a abandonar a Marinha e cursar Engenharia Civil, ocasionando um período de vários anos dedicados apenas aos estudos. Seu ingresso na docência pôs fim às descontinuidades, mas, nessas mudanças profissionais, o tempo de “carteira assinada” fugiu a sua “noção”:

Ainda falta um tempo razoável [para se aposentar]. Porque, na realidade, eu não comecei a trabalhar cedinho, não é? Eu fiz uma coisa, não gostei, fiquei um tempo testando, mas não achei legal, fiz outra coisa, fique um tempo testando, não gostei, depois fui me preparar para fazer o que eu faço hoje, então demorou bastante. Aí depois eu fiz concurso pra professor do estado, de Matemática e Física, passei nos dois, aí fiquei! Por isso que eu comecei mais tarde [a trabalhar], não é?

Edmar tem, como fontes atuais de renda, dois cargos como professor na escola da cidade de Ijaci. O que de mais relevante o seu percurso profissional revela é a sua capacidade de incorporação de capitais culturais profissionais tão diferentes e, do mesmo modo, sua habilidade em transitar por espaços profissionais com estatutos próprios, regras bastante peculiares e exigências repletas de especificidades (CARIA, 2008; 2014; LAHIRE, 2006). Academicamente, Edmar pretende ainda fazer o curso de graduação em Astronomia, e espera que isto aconteça em um futuro próximo. Encerro esta seção com uma das suas falas mais marcantes no que tange a sua satisfação em ser professor:

Não sei [quando vai se aposentar]. Engraçado, o pessoal acha muito engraçado quando eu falo que eu não sei. “Você não vai aposentar?” Eu falo assim: vou, uai! Um dia vou! Mas eu espero não, não é? Porque eu sempre acho que essa é uma área muito boa: a educação. *Mesmo* que ela esteja *ruim*. Essa área é interessante porque, quanto mais o tempo passa, mais você está preparado pra aquilo ali. [...]. Não seria interessante aposentar agora, você vai jogar a melhor fase fora. [...] Na educação, o cara envelhece, mas a mente cresce. [...]. Então, por isso que eu acho que aposentar, só em última instância mesmo. Por isso que eu não me preocupo se eu tenho tempo *para*, não tenho ainda, não (risos), pra aposentar não tenho ainda, não.

4.3 – Vida sociocultural: um sujeito de gosto amplo

O que mostrei até aqui elucida como a relação de Edmar com a cultura é devedora de inculcações familiares, sobretudo parentais, insensíveis ou ao menos não completamente intencionais e conscientes – embora haja *também* a presença de intenções bastante claras de uma educação cultural por parte dos pais, sobretudo por parte *do pai*. Outro fator condicionante das suas *disposições culturais* são os processos não-escolares ocorridos no espaço escolar ou em extensões dele, por exemplo, as suas relações com alguns professores.

Edmar se considera “uma pessoa *altamente* sensível”, afirmação diretamente relacionada a sua *sociologia espontânea* (BOURDIEU, 2010a) do *gosto*. Em suas palavras, gosto, “em termos de cultura, falando de cultura”, é o seu *desejo*, a sua *necessidade* de fruir tudo o que *toca*, e o que o *toca* é a *beleza*, ou a capacidade dos objetos de despertar nele as suas *emoções*. E seu gosto é *amplo*, pois há muitas manifestações por ele consideradas *belas*.

Ainda tratando de sociologia espontânea (BOURDIEU, 2010a), Edmar compreende cultura como tudo o que “remonta às origens das pessoas”, algo “aparentemente simples”, já que, na realidade, há *culturas*, no plural, diferentes e impassíveis de hierarquização. O entrevistado citou exemplos da “cultura da roça” e da “cidade” para mostrar a relatividade inerente a elas, o que torna arbitrária qualquer forma reducionista de classificação: “Eu não sei se poderia ter uma definição específica para cultura, mas cultura para mim é o que é inerente ao ser humano”, algo “mais universal, mais amplo”, que “tem a ver com a região, com o tempo, com a tradição” e com a “classe” a qual pertencem os sujeitos. Em coerência com a ideia de relatividade cultural que defendeu, o entrevistado mencionou respeitosamente a cultura do “homem da roça”, sem nada de pejorativo nos seus comentários, ao declarar que *ele* não gosta da “cultura caipira”, todavia, gosta “da *atitude* do caipira”, sobretudo da forma como os caipiras lidam com o tempo, calmamente, “sabidamente”, já que, para eles, “o apressado come cru”, pois “passa devagar o tempo na roça”. O “homem da cidade” vive apressado e, numa menção à canção *Sinal fechado*, de Paulinho da Viola, disse que, infelizmente, “a pressa é a alma dos nossos negócios” (VIOLA, 2003). Edmar disse ainda que não sabe se é uma pessoa “cult”, como ele considera que seu pai foi.

Mas a relativização cultural encontra seus limites. Edmar considera-se “culturalmente restrito”, apesar da ampla gama de suas disposições. O entrevistado afirmou que ele “seria mais brilhante se gostasse de tudo”, se fosse “mais eclético”, mas ele não consegue aceitar como “culturais” algumas manifestações, como o estilo musical conhecido como “pagode” e inclusive certas manifestações “legítimas”, como os quadros de Pablo Picasso. Edmar considera que não atingiu a “plenitude do gosto, da sensibilidade, do conhecimento”, e que “têm muitas coisas” que não o “atraem”, por ele ainda ser culturalmente “incompleto”.

É difícil tratar de cultura. No caso de Edmar, ao perguntá-lo, intencionalmente, de forma vaga, o que ele entende por cultura, a sua fala fez-se ansiosa, rápida, vacilante, gaguejante, o que demonstra uma busca repleta de sofrimento para encontrar um chão onde pisar e tratar do tema com propriedade. Sua reação sugere a dificuldade de elaboração de um raciocínio coerente sobre algo tão abstrato (pelo menos da maneira como propus a ele) e ao mesmo tempo tão presente na vida das pessoas, mas que nem sempre é pauta de reflexão⁴³.

⁴³ A fala de Edmar nas primeiras entrevistas era rápida, ansiosa, o que o levava a gaguejar constantemente. Ele não elaborava muito bem o que ia dizer *antes* de dizer e por esta razão parecia sempre nervoso, incomodado com a situação de entrevista, mesmo já sendo meu conhecido há anos. Caraterístico dele também é falar sempre com um sorriso no rosto, por vezes rindo sonoramente ou até mesmo gargalhando. O semblante sorridente o acompanha até mesmo quando trata de assuntos mais sérios.

Edmar define a *arte* seguindo o caminho por ele traçado ao abordar os temas da cultura e da beleza: para ser “artística”, uma manifestação deve despertar emoções em quem a admira e ser fruto de “momentos de sublimação” de quem a cria, momentos de “inspiração máxima” do “artista”. A arte demanda demora em sua criação e que o artista consiga “captar a essência de alguma coisa”, a “essência de um sentimento”, e não pode depender de quem possa “traduzi-la pra você”, pois a arte não se traduz em conceitos, mas em experiências.

Sobre as práticas culturais de Edmar, a sua relação com a *cultura escrita* (literária, poética, científica) é de grande proximidade. Ele declarou que sempre leu – e, de fato, ele citou nas entrevistas – dramaturgos, escritores e poetas como Vladimir Maiakovski, Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Jane Austen, Liev Tolstói, Alphonsus de Guimaraens, Gabriel García Márquez, Augusto dos Anjos, Fritjof Capra, João Guimarães Rosa, Ariano Suassuna, Paulo Leminski, Cassiano Ricardo, Manuel Maria Barbosa du Bocage, Fiódor Dostoiévski, Gil Vicente, Jorge Luis Borges, Anton Tchékhev, Pablo Neruda e Edgar Allan Poe. As literaturas russa, brasileira e, de um modo geral, latino-americana, são as de sua preferência. Além do gosto pela leitura, ele *escreve* em prosa e poesia, mas nunca pensou em publicar os seus textos, pois ele os escreve para si mesmo “ou para aqueles que estão mais próximos, que comungam [das mesmas] ideias”, como a falecida professora Carol. Já foi tratado aqui do concurso de poesias vencido por Edmar à época em que cursava Ciências Físicas e Biológicas em Lavras, mas ele declarou ter conquistado ainda o primeiro lugar em um concurso de poesias na Marinha e também em um concurso de textos em prosa, no qual concorreu com uma crônica. Quando vai aos grandes centros, Edmar visita bibliotecas e livrarias. Ele lamenta a escassa oferta desses espaços em Lavras e na região e aproveita para denunciar a quase completa ausência de condições de leitura para o povo brasileiro, pois a própria estrutura do país dificulta o acesso de grande parte da população a esta prática.

No que se refere à *música*, Edmar se declara mais um *apreciador* que um *fazedor*; ele prefere ouvir a tentar tocar um instrumento ou cantar. Além do saxofone, ele tentou aprender a tocar violão e piano, mas acabou por desistir. Entre as suas preferências musicais estão as chamadas músicas clássicas ou eruditas (sobretudo as de composição de autores russos, como o já referido Tchaikovsky e Alexander Porfiryevich Borodin), o jazz dos Estados Unidos⁴⁴ (sobretudo as canções gravadas por Ella Fitzgerald e Billie Holiday), e disse gostar também

⁴⁴ O que não contradiz o “antiamericanismo” declarado de Edmar, sentimento que não pode ser confundido com a xenofobia: “Apesar de ter uma aversão às coisas estadunidenses, eu gosto de jazz”. Ele ainda declarou que “infelizmente” o “veículo” do jazz foram os Estados Unidos.

da “música francesa” e da “música tradicional japonesa”, para ele pouco divulgadas no Brasil, músicas que “a gente foi proibido de conhecer”, devido às imposições midiáticas.

Edmar declarou gostar do estilo musical chamado MPB, Música Popular Brasileira, e, dos movimentos musicais brasileiros, o Tropicalismo é o mais elogiado por ele. Edmar sempre se refere com grande entusiasmo a nomes como os de Maria Bethânia, Chico Buarque, Nara Leão, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Elza Soares, Fernanda Takai, Lupicínio Rodrigues, Milton Nascimento, Ivan Lins, Paulinho Pedra Azul, João Bosco, Elis Regina e Baden Powell, entretanto, critica duramente determinados “artistas consagrados” da música, e isto revela uma forma de *recusa* a aceitar como “legítimas” determinadas manifestações artísticas e mesmo como uma *denúncia* dos processos de legitimação cultural. Ele não gosta, por exemplo, da música de Tom Jobim e utiliza a expressão antitética “bela porcaria” para adjetivar os trabalhos de João Gilberto, “artista horroroso (risos)”, a quem dirige ácidas críticas, pois a sua música não o “toca”. A mesma crítica à legitimidade cultural aparece em sua aversão declarada à obra do poeta renascentista português Luís de Camões, que pode ser um “gênio”, mas que não o “toca”. Nas artes plásticas, as mesmas críticas feitas a Picasso são dirigidas por ele a Joan Miró, outro artista consagrado, que faz “belas porcarias” vendidas por “milhões”, mas que, continua a sua crítica, “se eu quero ser considerado culto eu vou apreciar Miró, porque é uma obra abstrata, mas você olha pra um Miró, você não tem nada, você não sente nada (gargalhadas)”.

Mais do que a beleza (ou a suposta beleza) das canções, Edmar tende a ser “tocado” pela *atitude musical* dos artistas, o que o leva a valorar mais as canções politicamente engajadas, subversivas, ou, em suas palavras, as “músicas comunistas”. Sua frequência a concertos e apresentações musicais é baixa, devido à oferta musical da região onde vive, que costuma atender somente os gostos “menos culturais”, pois somente “porcarias” e “coisas comerciais horrorosas” costumam ser apresentadas, por movimentarem a economia local.

Edmar já gostou do Carnaval, embora tenha perdido a alegria de participar desta festa. Na década de 1980, ele chegou a conceber o enredo, a compor a letra do samba e a fazer esculturas e fantasias para o desfile do Grêmio Recreativo Cultural e Escola de Samba Fala Quem Quer, de Ribeirão Vermelho, campeã do carnaval no ano em que Edmar foi o seu “carnavalesco”, com o enredo *Palavra puxa palavra*, em homenagem a Carlos Drummond de Andrade. Edmar declarou que não gosta de festas, mas que respeita os “festejos”, como o “Reisado”, as Folias de Santos Reis, da cultura popular católica. Ele não vai às festas de formatura de seus alunos ou a festas similares e se considera até “antissocial” por esta razão.

Edmar se declara um “apaixonado pela natureza”, mas o gosto pela pescaria, tão presente entre os seus ascendentes do sexo masculino, não foi herdado por ele. Ele cultivava orquídeas, gosto originado à época em que viveu no Triângulo Mineiro, onde entrou em contato com “orquidófilos” que se tornaram seus amigos. Ele considera a orquídea uma “flor masculina”, por meio da constatação empírica de que a maioria dos “orquidófilos” é composta por homens. Mas não é esta a explicação que ele encontra para o seu gosto por essas flores; ele as aprecia pela “matematicidade” das suas formas e, mais que um “orquidófilo”, ele se considera um “orquidômano”, um “orquilouco”, tamanhos são o seu fascínio, o seu encantamento e a sua paixão por essas plantas, e também pelas palmeiras.

Passando às *artes plásticas*, o entrevistado não apenas as aprecia como também gosta de desenhar, pintar e esculpir, embora não se considere um “artista”, mas um homem intuitivo, que não domina as técnicas: ele é um “desenhador”, um “rabiscador autodidata” que já fez também trabalhos em barro, sem nunca expô-los. Entre os seus artistas prediletos estão o renascentista italiano Michelangelo, o barroco, igualmente italiano, Gian Lorenzo Bernini, para Edmar “a expressão máxima da obra esculpida”, e o holandês do século XVII Johannes Vermeer. A respeito do que chama de “artes visuais”, Edmar se declarou um apaixonado por fotografia, e disse que é “tocado” por imagens inusitadas, como uma que ele mesmo registrou, de uma enxada enferrujada, “belíssima”, em sua concepção. Ele também gosta de fotografar paisagens e monumentos históricos, sobretudo durante suas viagens a passeio.

Um forte traço de hibridação cultural (CANCLINI, 2015) aparece na forma como Edmar lida com a televisão. Ele declarou que costuma assistir, sobretudo, documentários, e mencionou programas do canal *Arte 1*, que ele considera “mais cultural”. Porém, ele também assiste a canais e programas “menos legítimos”: ele citou algumas novelas, elogiou certas cenas e atuações de atrizes e atores, e disse que “às vezes conseguimos tirar leite de pedras”.

É pela televisão que ele assiste a diversas modalidades esportivas. Por influência do pai, Edmar pratica esportes desde a infância. Ele já praticou alpinismo, futebol, tênis de mesa, voleibol e inúmeras modalidades do atletismo, e competiu por algumas delas, tendo sido, inclusive, medalhista em competições regionais. Mas foi no voleibol que ele se destacou, apesar de sua estatura de 1 metro e 68 centímetros, considerada “baixa”. Com graça, ele me escreveu em uma mensagem eletrônica que tem “1 m 68 cm de muita agilidade e precisão nos levantamentos. O Clube Aymoré (Aymoré Volley Ball Clube, na cidade de Lavras) foi testemunha de momentos memoráveis... Claro, resguardando a modéstia”, mensagem concluída com o típico “KKK”, representando o ar jocoso com o que trata do assunto, mas, durante as entrevistas, ele chegou a me dizer, com seriedade, que foi o melhor levantador

entre os times de voleibol da região. Edmar caminha, corre, nada, pedala, sobe serras e assiste a vários eventos esportivos, inclusive pouco populares no Brasil, como os de Curling.

Das apreciações de Edmar, o cinema é marcante, e as raízes desse gosto se encontram no incentivo paterno: desde a infância ele frequentava regularmente o extinto cinema de sua cidade e também da cidade de Lavras, e ainda frequenta as salas de cinema das cidades por onde passa, sobretudo das capitais e grandes centros, onde a oferta fílmica é maior e mais variada que nas pequenas cidades, sendo que muitas delas sequer têm cinema e quando têm, exibem, normalmente, apenas filmes “modernos”, “comerciais”, “momentâneos”, “hollywoodianos”, dos quais é um árduo crítico. Ele aprecia filmes feitos por “poetas-diretores” e costuma ir a festivais, como os que acontecem na cidade mineira de Tiradentes.

Edmar diz ter predileção pelos filmes russos. Andrei Tarkovsky é o seu cineasta favorito e um de seus filmes, *Stalker*, realizado no ano de 1979, é considerado por Edmar como o mais belo que ele já viu. O filme *A balada do soldado* (1959), do diretor ucraniano-soviético Grigori Chukhrai é outro que Edmar considera “uma obra de arte”. Os filmes do cineasta espanhol Carlos Saura, sobretudo aqueles ligados à música e à dança, como *Carmem* (1983) – inspirado na ópera homônima do compositor francês Georges Bizet –, *Flamenco* (1995), *Tango* (1998), *Fados* (2007) e *Flamenco, Flamenco* (2010), foram muito referenciados por Edmar, que também aprecia os filmes do diretor italiano Federico Fellini, mais do que qualquer outro, *Noites de Cabíria* (1957). O cinema nacional parece não atraí-lo tanto, a ponto de ele mencionar, basicamente, filmes de Amácio Mazzaropi. Edmar lamenta muito o que ele entende ser a “decadência do cinema”, e busca refúgio no cinema iraniano para ver “filmes culturais”, *quando tem acesso* a filmes do Irã. Edmar é pessimista quando trata da “cultura de massas”, da dificuldade de acesso de grandes contingentes populacionais a manifestações culturais “de qualidade”, e considera que esta dificuldade se potencializa pela incapacidade cultural da maioria das pessoas de incorporar aquilo que é “bom”. No caso do cinema, “é bom que você tenha algum conhecimento prévio”; a ausência dele faz com que muitas pessoas fiquem “a ver navios”.

O entrevistado também lamenta a escassa presença de *museus* na região onde vive: “A gente também não tem muito o que ver, não tem muito acesso”. Sempre que ele vai a lugares onde há museus ele faz questão de visitá-los. Durante a entrevista ele declarou ter ido ao Inhotim, na cidade de Brumadinho, Minas Gerais, situada 60 quilômetros da capital, ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), ao Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), na cidade do Rio de Janeiro, ao Museu de Mineralogia Professor Djalma

Guimarães, em Belo Horizonte, e a pequenos museus regionais. No exterior, Edmar conheceu alguns museus, mas o seu encantamento pelo Museu do Louvre, na França, merece destaque.

O lamento dirigido à falta de acesso a museus e à ausência deles em muitas cidades é também dirigido à escassez de *teatros* na região onde vive e à dificuldade de ir aos grandes centros para assistir a peças teatrais. O grau de contato de Edmar com teatro é “zero”, pois “não tem teatro aqui” e há também “falta de acesso” a ele: “O teatro é um luxo que ficou reduzido às capitais, aos grandes centros”. Mas Edmar lê peças teatrais, como, por exemplo, autos e farsas de autores como Gil Vicente e Nelson Rodrigues, embora este seja duramente criticado por ele, que chamou a sua literatura de “horrorosa”.

Em termos políticos, o fascínio exercido pela extinta União Soviética sobre Edmar o faz declarar-se “comunista”. Não obstante, ele parece ser atraído menos pela *política* que pela *cultura soviética*. Ele apresenta, inclusive, traços de hibridação política, por exemplo, ao ver alguma esperança no governo de Michel Temer⁴⁵, que assume posições declaradamente liberais, o que contradiz o ideário comunista. A seguinte afirmação sintetiza a concepção política de Edmar: “A gente consegue tirar coisas boas da esquerda, coisas boas da direita, têm pessoas que não”. Com efeito, Edmar declarou que se emociona com a Rússia, que ouve, diariamente, o hino nacional desse país⁴⁶ e torce pela Rússia em todos os eventos e modalidades esportivas nas quais esse país compete. Ele tem duas tatuagens, uma representando a foice e o martelo, símbolo do Socialismo, e uma outra com a sigla “CCCP”, abreviatura em russo de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Tal paixão tem origens menos políticas do que pode parecer: Edmar declarou que a sua paixão pela Rússia vem “desde criancinha, de infância, de pequenininho”, quando ouvia “*O lago dos Cisnes, Marcha Eslava*, essas coisas do Tchaikovsky, russas, eu ficava desesperado!”. Ele ainda declarou que pretende fazer outro curso de mestrado, para desenvolver uma pesquisa sobre literatura russa, e seu desejo seria realizar esse mestrado na UFSJ.

Interessa explicitar as concepções de Edmar acerca da *religião*. Oriundo de uma família “católica não-praticante”, embora defensora de que certos ritos deveriam ser cumpridos (batismo, crisma, primeira eucaristia), Edmar se declara sem religião e ateu: “Eu não me identifiquei com a religião, então eu não tenho religião. Se me apertarem muito eu falo que a minha origem é católica (risos), mas hoje eu não tenho religião nenhuma”. Além de

⁴⁵ Quando declarou isso, a presidenta Dilma Rousseff ainda não havia sido julgada pelo Senado Federal por seus supostos crimes de responsabilidade, mas o contexto já apontava para a sua condenação. Sobre sua concepção política híbrida, uma de nossas colegas em comum costuma dizer que Edmar é um “socialista de direita”.

⁴⁶ O som de chamada do aparelho de telefone celular de Edmar é uma gravação do Hino Nacional da Rússia, o que eu mesmo presenciei em algumas vezes que seu telefone tocou durante nossas entrevistas.

não pertencer a nenhuma religião, Edmar afirmou categoricamente: “eu sou ateu, eu não sei ter fé, eu não sei o que significa ter fé”. Porém, ele diz que já frequentou igrejas presbiterianas, centros espíritas kardecistas e terreiros de umbanda, mas que não conseguiu “aderir” a nenhuma destas instituições religiosas. Ele diz sentir um imenso respeito pelas igrejas, diz não falar alto dentro delas, nem entrar nelas “indevidamente vestido”, com certeza por influência dos pais. Destaco ainda dois aspectos sobre a experiência de Edmar com a religião: 1) ele alimenta *sim* uma certa religiosidade ou espiritualidade; 2) ele tem uma forte relação com as igrejas, sobretudo católicas, pelo seu conteúdo artístico e arquitetônico.

Sobre o primeiro aspecto, as falas de Edmar levaram-me à hipótese de que ele crê, de alguma forma, em vidas passadas e que esta não será a sua última vida. A máxima “nada é por acaso” é um de seus lemas e, ao tratar do pós-morte, falou em “partir para outra dimensão” e enfatizou que sobre “as coisas do espírito as pessoas não têm muita dimensão ainda”. Há ainda uma mística no seu modo de compreender a natureza e as relações interpessoais que me levaram a pensar em uma espécie de *ateísmo espiritualista* que caracterizaria as suas crenças:

Hoje eu sou uma pessoa que não acredita nessa religião estabelecida por nós mesmos, uma religião de interesses, de uma cultura de medo. Minha religião é isso aqui que eu estou vendo em volta, é a gente aqui, num lugar interessante, cheio de árvores, grama, passarinho, borboleta, as pessoas passam, param, cumprimentam... Essa seria, pra mim, uma religião interessante. Então, pra mim, religião seria a ligação que eu tenho com isso que está aqui, com a natureza, com o ambiente que eu acho interessante.

A respeito do segundo aspecto, para Edmar, “a arte, aquela de se admirar, realmente, está dentro das igrejas”. Ele mencionou igrejas brasileiras e europeias repletas de obras de arte sacra que “te roubam qualquer tipo de pensamento, qualquer tipo de emoção e te deixam *sem pensar*. Ali *sim* está a arte, a arte está ali dentro, a arte mesmo, pra valer, aquela coisa do espetáculo”, não apenas nas esculturas e pinturas, como também na arquitetura das igrejas. De um modo geral, Edmar se interessa pela arte arquitetura.

Edmar é também fascinado por *cemitérios*, desde os pequenos e simples das cidades do interior mineiro, como os das cidades de Campo Belo e Antônio Carlos, até os grandes cemitérios europeus, como o de Moscou e o Père-Lachaise, de Paris, passando pelos de países sul-americanos, como o de Montevideú, capital do Uruguai, Edmar demonstra grande encantamento pela beleza e por um tipo de “paz” que ele diz só encontrar nesses espaços.

Como forma de *entretenimento*, Edmar, que se declara “noturno” e “draculesco”, costuma frequentar restaurantes, “barzinhos” e “botecos”. Ele gosta de “comida mineira” e cerveja, e não de “comidas sofisticadas”. Um dos seus restaurantes preferidos é um da cidade

de Lavras que oferece “comida caseira” preparada no fogão a lenha e um *buffet* com o básico da cozinha mineira, como arroz, feijão tutu, torresmo, salada, angu, queijo com goiabada e doce de leite. É nesse restaurante que ele almoça diariamente há anos. Edmar também frequenta shopping centers, sem grande frequência, e visita seus amigos, embora não goste de receber visitas em sua casa, pois ele acredita não ser um bom anfitrião: “Eu não sei receber”.

Edmar tem o hábito de visitar as cidades históricas de Minas Gerais, sua “nação”, e gosta do “mato”, das “montanhas”, na verdade, das “serras, porque a gente não tem montanha, a gente tem serras”, o que ele considera “até mais romântico”. Ele também gosta de rios e cachoeiras e é adepto do nudismo: já frequentou praias específicas para esta prática e, sempre que pode, vai a lugares reservados, “no meio do mato”, para ficar nu e para subir em árvores.

Das práticas de lazer e entretenimento, as *viagens* são as prediletas de Edmar. Desde os tempos em que era marinheiro ele já gostava das viagens, sobretudo as internacionais. Ele viaja constantemente a passeio, principalmente dentro de Minas Gerais. Não há muitos relatos de idas a outros estados do Brasil. Os seus relatos sugerem que as condições financeiras o impediram de viajar para fora do país a passeio quando ele era jovem. Com efeito, há poucos anos que Edmar pôde, por conta própria, viajar para o exterior pela primeira vez, mas, desde então, tais viagens têm sido frequentes: todos os anos ele viaja, e o seu destino preferido é a Europa. Conforme seu depoimento, as pessoas se admiram pelo fato de ele sempre ir à Europa, pois isso sugere que ele seja “rico”, ao que ele responde: “Não tenho essa grana! É o que eu trabalho, que eu guardo ali e falo assim: vou viajar”. É muito interessante como ele busca, fora do Brasil, referências semelhantes às que procura por aqui: cidades históricas, belezas naturais e arte. Entre os países por ele conhecidos estão: Paraguai, Uruguai, Argentina, Canadá, Estados Unidos, Portugal, Espanha, França, Suíça, Itália e, obviamente, Rússia. Ele ainda não visitou a África, a Ásia nem a Oceania.

Edmar declarou ser um apaixonado por Ciências da Natureza, ter “mania” de colecionar coisas (sementes, selos, moedas, dinheiro), disse que costuma jogar o jogo de damas no tabuleiro e também baralho, mas que não joga jogos eletrônicos. De fato, ele não é muito dado à “tecnologia”, faz pouquíssimos acessos às redes sociais virtuais e mesmo o correio eletrônico (*e-mail*) ele costuma não utilizar.

A respeito das suas posses, Edmar vive na casa que era dos seus pais, onde mora desde o seu nascimento e que, na realidade e por lei, pertence aos três irmãos. A família tem um sítio na zona rural de Ribeirão Vermelho, para onde Edmar sempre vai a fim de descansar e cultivar as suas orquídeas. Ele tem um automóvel Ford Ka, ano 2015. Antes desse automóvel ele teve um Volkswagen Gol, com o qual ficou por muitos anos, mas um acidente por ele

sofrido em 2014 levou à perda total do veículo. Edmar admite que hoje o seu poder aquisitivo é muito maior do que fora o dos seus pais, mas ele diz não se importar em *ter*, em *acumular*, e prefere investir as suas economias e os seus salários, basicamente, em passeios e viagens que possam lhe garantir a incorporação do mais vasto capital cultural possível.

Perguntado sobre seus *bens culturais*, Edmar gargalhou e disse: “Ah, eu tenho algumas orquídeas, alguns livros, é... (pergunta-se), o que mais, culturalmente, que eu tenho?”. Ele declarou que já teve “muitos discos” de músicas, mas o seu absoluto “desapego” e sua total “desorganização” fizeram com que se perdessem: “Eu não sei conservar as coisas, de jeito nenhum”, nem as suas próprias criações (textos, desenhos, quadros, esculturas). Os “bens culturais” que Edmar declara “possuir” são completamente *imateriais*, como a música, a poesia e o cinema de que gosta e, na verdade, não *possui*, mas *incorpora*: “Eu não gosto de me *apropriar* das coisas, eu não tenho esse espírito de me apropriar das coisas”. Para ele, importa, por exemplo, saber da existência de uma cultura objetivada e que tenha “alguém que possa preservá-la”, isto é “o máximo, agora, eu *ter pra mim*, não sei se é o ideal”.

A partir do que foi apresentado, levanto algumas hipóteses acerca das disposições culturais de Edmar. Em primeiro lugar, ele incorporou e tem incorporado uma vasta gama de capitais culturais e, ao que tudo indica, tal incorporação parece depender muito mais de processos não-escolares do que propriamente escolares, e isto considerando-se todos os níveis da sua escolarização. Mesmo vindo de uma família popular, com fraco capital escolar, o ambiente doméstico era permeado por manifestações culturais que os pais transmitiam aos filhos, algumas vezes de modo insensível, outras conscientemente ou não totalmente, ao que tudo indica, o que veio a gerar efeitos mais intensos e duradouros em Edmar.

Como era de se esperar de um sujeito com formações tão diversas, suas disposições culturais são híbridas (CANCLINI, 2015), embora ele tenha as suas “preferências”. É interessante como Edmar entende a sua “formação cultural”. Embora perceba a presença de certas “influências”, ele não consegue encontrar “o *ponto* inicial de tudo isso aí”, o “*big bang* da vida”, e compreende como parcialmente inato e com origens sobrenaturais o seu gosto:

Talvez se eu fizesse uma regressão, quem sabe pudesse descobrir aonde que eu achei isso aí, mas eu quero acreditar... O fato de eu, por exemplo, me ver, de vez em quando, em sonho, andando pelas ruas lá de alguma cidade da Rússia... Não sei, não é? Quem sabe? Pode ser alguma coisa, alguma, alguma história de outra vida, não é?

Edmar incorre na “ilusão da *geração espontânea* que tende a produzir” a “disposição culta, ao apresentar-se sob as aparências da disposição inata” (BOURDIEU, 2013, p. 95. Grifo do autor), devido à inacessibilidade das maneiras pelas quais é gerado o *habitus*.

A sua crítica a “artistas consagrados” da música, das artes plásticas e da literatura, bem como o seu gosto por determinadas manifestações culturais bastante populares sugerem a presença de uma resistência oferecida por Edmar à cultura que pode até ser “legítima”, mas que não o “toca”, e também uma denúncia sociologicamente espontânea da arbitrariedade dos processos de legitimação cultural. Edmar é como o garotinho que Hans Christian Andersen (1993) faz denunciar a nudez do imperador. No conto *As roupas novas do imperador*, um nobre “vaidosíssimo” acredita na habilidade de costureiros “pilantras” que fingem vender-lhe uma vestimenta feita com “um pano único no mundo, de cores e padrões deslumbrantes”, embora invisível “às pessoas tolas ou que ocupassem um cargo desmerecidamente”. O fato é que os costureiros enganam o nobre, que, por sua vez, convence os súditos a aceitarem-se como culturalmente indignos por causa de sua incapacidade de enxergar tão belo tecido. Enquanto o imperador caminha despido, seguido por um cortejo, o garotinho grita, desmascarando a farsa dos costureiros, a tolice do nobre e a violência simbólica imposta aos súditos: “O imperador não está vestido”⁴⁷. Do mesmo modo, Edmar desmascara as lutas políticas, econômicas e culturais capazes de elevar à categoria de legítimas as produções culturais ligadas aos “nobres”. Como Sísifo, ele revelou os segredos dos deuses (CAMUS, 2013; 2014).

Apresento aqui as minhas hipóteses sobre as razões que levam Edmar a tecer a sua crítica aos processos de legitimação cultural: 1) ele tem *condições culturais* para tecê-la, isto é, ele conseguiu não apenas incorporar as manifestações culturais que critica, não apenas decodificá-las, como incorporar o que parece ser um capital cultural muito específico, capaz de levá-lo a enxergar com olhos críticos as produções culturais, o que faz com que ele aceite apreciar apenas aquilo que “o toca” e que lhe “faz sentido”; 2) há nele um sentimento não plenamente consciente de rejeição à deserção de classe, ou seja, ele intui que a aceitação dócil da legitimidade de certas manifestações culturais feriria a sua cultura de “berço”, o que levaria a uma negação velada das suas origens e potencializaria o sentimento de deserção social. Tais indícios se encontram nas maneiras como ele fala sobre a herança cultural por ele recebida de seus pais e de determinados sujeitos relevantes para os seus processos sociais, bem como na forma como ele valoriza essa herança e a mantém atualizada por suas práticas pessoais.

⁴⁷ A edição por mim utilizada do conto de Andersen (1993) não apresenta numeração nas páginas, razão pela qual elas não são referidas nos excertos aqui transcritos.

Edmar é detentor de um capital cultural institucionalizado (capital escolar) estatisticamente improvável para um sujeito de origem popular e também de capitais culturais profissionais variados, cujas incorporações conferiram a ele a possibilidade de sucesso em quaisquer das atividades profissionais para as quais ele se direcionasse. O seu capital escolar foi uma moeda de troca importante no mundo do trabalho e em sua vida social, mas também as suas apreciações, práticas, inserções, incorporações, em suma, as suas *disposições* culturais chamam a atenção, do ponto de vista sociológico, pela sua variedade, amplitude e pela familiaridade com a qual ele se relaciona com manifestações culturais tão diversas.

Sobre a relação entre Edmar e seus familiares após a sua longa escolarização e sua inserção em profissões socialmente proeminentes, a hipótese é a de que ela não é marcada por distanciamentos. Ele não se sente um trãnsfuga, um apóstata, um desertor, pelo contrário, as relações entre Edmar e seus familiares vivos, sobretudo com o irmão, a irmã e os sobrinhos, parecem ter sido de aproximação. Com o irmão e com os filhos do irmão, a relação é mais de ordem *cultural e artística*: a homologia entre os capitais escolares de Edmar e seus sobrinhos, bem como a antiguidade da relação dos irmãos com a cultura os aproximam naqueles dois sentidos. No caso da irmã e dos seus filhos, a diferença entre os capitais escolares deles e de Edmar não os aproxima tanto em sentido cultural, mas os liga fortemente no que tange à afetividade. De acordo com Edmar, “a ligação é maior com ela”, pois ela se separou do marido, que pouco tempo depois veio a falecer. A relação entre o pai e os seus seis filhos “era muito forte”, eles adoram ele, até hoje”, depois de falecido, “e aí acaba que eu, quase que, não vou dizer que substituí, mas *quase* substituí essa ideia. Eles, os meninos, os meus sobrinhos têm essa ideia ainda, não é?”. Assim, vendo Edmar como um “quase pai”, os sobrinhos alimentam por ele “um respeito muito grande” e um carinho manifesto, sobretudo, na preocupação deles com o tio.

Passado e presente delineados e analisados, vamos aos planos, aos sonhos, ao futuro.

4.4 – Projetos futuros: falar russo, ter uma casa no campo, dançar Flamenco, Paso Doble e Tango, ser um pouco como Ivan Ilitch, repousar eternamente em Moscou

Edmar entende “um pouco de espanhol e um pouquinho de inglês”, mas o seu sonho é falar russo, idioma que ele já teve oportunidade de aprender, mas “no meio do caminho tinha uma pedra (risos)”. A referência ao poema de Drummond (2013) ilustra imprevistos que o impediram de aprender o idioma, embora ele costume “ficar olhando, pela internet”, mas

disse que precisa “ter um tempo pra se dedicar”, e que isso ainda é um projeto, já que ele não pode “chegar do outro lado desse plano, se é que tem [outro lado]”, sem falar russo.

O ideal futuro de vida de Edmar é, para ele, perfeitamente descrito em sua canção favorita: *Casa no campo*, composta por Zé Rodrix e Tavito, “imortalizada” na voz de Elis Regina (1972). Por sinal, essa canção foi executada por ex-alunos seus, em sua despedida de uma das escolas onde trabalhou, fato que o emocionou muito. O bucolismo da letra de *Casa no campo* representa tudo o que Edmar deseja: ruralidade, presença de amigos, incertezas, paz, liberdade obstada apenas pelos “limites do corpo e nada mais”, animais, plantas, uma casa sem luxos, do “tamanho ideal” e repleta de discos e livros (RODRIX; TAVITO, 1972). Coerentemente com esse sonho de uma vida bucólica, Edmar alimenta outro: o de deixar de ser o “jardineiro amador” que se considera e tornar-se um “jardineiro profissional” que, sem deixar de ser intuitivo e apaixonado, domine as técnicas da jardinagem, por inspiração dos trabalhos de Roberto Burle Marx, arquiteto e paisagista que Edmar muito admira.

Edmar se declarou um “bom dançarino”, sobretudo de samba, mas os seus sonhos relativos à dança são bastante interessantes: inspirado nos filmes *Carmen e Tango*, de Carlos Saura, ele declarou que ainda quer aprender as danças mote desses filmes, como Flamenco, o Paso Doble e o Tango, e acredita que será também um “bom dançarino” nesses casos.

Por fim, dois sonhos que se entrelaçam em um: Edmar sonha morrer na cidade de Moscou, capital da Rússia. Se não for possível, que pelo menos o seu “pozinho” seja jogado lá, de preferência na Catedral de São Basílio, na Praça Vermelha. Edmar disse que gostaria ainda, no momento da sua morte, de descrevê-la, como faz a personagem do livro *A morte de Ivan Ilitch*, do escritor russo Tolstói (1981), um dos livros mais importantes para Edmar.

Alguns desses “projetos” de Edmar podem ser carregados de noções de difícil compreensão do ponto de vista sociológico. Contudo, eles interessam a este estudo, pois, além de revelarem o cabedal cultural por ele incorporado, traduzem ainda algo bastante coerente com o que será tratado a seguir, no fechamento do capítulo: o seu não rompimento com as origens “simples”, o sonho de alargamento dos horizontes em vez da busca por ascensão e o nada mais querer, exceto o “silêncio das línguas cansadas” (RODRIX; TAVITO, 1972).

4.5 – Não é o alto, mas os lados que devemos buscar

Ao fim de nossa penúltima entrevista, realizada em 20 de maio de 2016, propus a Edmar o exercício de se autoanalisar a partir da narrativa do mito grego de Sísifo. No dia 06

de junho do mesmo ano, ele e eu nos encontramos para a realização da última entrevista, na qual, entre outros assuntos, ele me expôs, livremente, a sua interpretação daquela narrativa.

Edmar leu atentamente o texto, relatou-o com detalhes a mim, como que fazendo um exercício de memória para recordar o que considerou importante nele, e chamou a minha atenção à *esperteza* de Sísifo, vista por ele como uma característica *negativa*. Com efeito, Camus (2013; 2014) já havia assinalado para esta possibilidade interpretativa. Como na popular “Lei de Gérson”⁴⁸, condenada por Edmar, Sísifo, por ser “esperto”, no pior sentido possível desta palavra, procurou sempre “levar vantagem em tudo”, aproveitando-se da ciência de certas situações em favor próprio. Em nome da busca pela imortalidade, Sísifo “passou a perna na Morte”, mais uma vez, “dando uma de esperto”.

Edmar considerou a história “engraçada” e “belíssima”, mas condenou severamente, essa esperteza, para ele, uma falha de caráter de Sísifo. Para o entrevistado, “é meio complicado trazer o Sísifo e as ideias dele para os dias de hoje”, mas afirmou que entende a história como uma “apologia à esperteza, ao desonesto, àquele que tira proveito daquilo tudo ali”. E com mais dureza, declarou que “*muita* gente hoje ainda, aqui, acho que a grande maioria, deveria estar rolando pedras morro acima”, por sua desonestidade, esperteza e pela “ideia de tirar proveito, vide Lei de Gérson”. Analisando assim o mito de Sísifo, Edmar não se identificou com ele, e percebeu-se como oposto a essa figura mítica, em termos morais.

Edmar riu bastante ao descrever o eterno subir e descer e tornar a subir do Sísifo mítico, em um trabalho que ele considera a “coisa mais estúpida” e “mais idiota” que se pode imaginar, e lamentou o fato de “que está cheio de Sísifos por aí, rolando pedras até hoje”, por “teimosia”, uma teimosia inútil que representa uma unilateralidade antidialógica nas convicções que o incomoda. Nesse sentido, Edmar não se identificou na figura de Sísifo e se permitiu me incluir em sua breve análise ao me olhar, apontar para e mim e para ele alternadamente e afirmar, de modo enfático que “*nós não somos Sísifos da vida*”.

⁴⁸ A “Lei de Gérson” é fruto da repercussão de um comercial dos cigarros Vila Rica que passou a ir ao ar na televisão brasileira no ano de 1976. Protagonizado pelo ex-futebolista Gérson de Oliveira Nunes, o “canhotinha de ouro”, o comercial mostra cenas de Gérson atuando em campo pela seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970, além da simulação de uma breve entrevista com o ex-jogador, na qual a personagem do repórter pergunta: “Gérson, cérebro do time campeão do mundo de 70 [1970], você que sempre fumou, por que Vila Rica?”, ao que o “entrevistado” responde: “É difícil dizer por que se gosta de um bom cigarro, certo? Eu gosto de Vila Rica porque ele é gostoso [nesse instante da fala, Gérson oferece um cigarro à personagem do repórter e este, por sua vez, o acende], suave e não irrita a garganta. Olha a cor deste fumo! E o filtro longo suaviza mesmo! Por que pagar mais caro se o Vila [Rica] me dá tudo o que eu quero de um bom cigarro? *Gosto de levar vantagem em tudo*, certo? *Leve vantagem você também. Leve Vila Rica*” (Disponível em <<https://vimeo.com/11871973>>, acesso em 09 de setembro de 2016. Grifos meus). A partir deste famoso comercial da década de 1970, a “Lei de Gérson” passou a ser sinônimo do mais crasso utilitarismo, daquele modo de viver por ele propagandeado, que consiste na busca desenfreada do “levar vantagem em tudo”, o que Edmar abomina.

A capacidade e a coragem de Edmar para modificar drasticamente os seus rumos profissionais são atitudes absolutamente coerentes com a sua crítica à teimosia das pessoas que determinaram “uma reta e aquela que vai até o fim”, sem “aberturas” para outras perspectivas, e que terminam por sofrer uma “decepção absurda”, como absurdo é o castigo de Sísifo. Mas além dos aspectos subjetivos que capacitam e encorajam os sujeitos a buscarem novos horizontes sociais, há elementos de ordem objetiva (a condição como um todo) que precisam ser levados em conta: Edmar sempre teve uma condição de vida que, se não foi similar à dos sujeitos das camadas privilegiadas, possibilitou a ele todas as translações socioprofissionais das quais venho tratando neste capítulo. A fala a seguir denota dois movimentos interessantes de Edmar: sua *inquiétude* quanto à vida profissional, que o afastaria de Sísifo, mas também algo que ele admite aproximá-lo do semideus:

Quando eu entrei num lugar, vi que não deu certo, que é a Marinha: “Isso não é bom pra mim”. Fui fazer Engenharia, gostei pra caramba, mas não é legal isso: “Seria esse caminho aqui? Deixa eu ver como é que é. Olha! É aqui! Eu me encontrei”. E estou me divertindo com isso! Lógico que me entristece um pouco a questão de ver que a educação está caindo pelas tabelas, caindo morro abaixo, parece que a educação são as pedras que você tenta levar até em cima e elas teimam em descer.

Tal fala pode ser perspectivada de dois modos: ou não há nada de sisifiano no percurso de Edmar, dada a sua capacidade de buscar novos caminhos profissionais ou então o seu *modus vivendi* é, de fato, marcado por sisifismos de outra ordem, exatamente por aqueles repletos de uma incessante busca pelo que lhe apraz e “diverte” – não seriam as suas tentativas de inserção em universos tão diferentes um rolar de pedras, apenas cessado quando de seu ingresso na educação? O fato é que Edmar também declarou: “Eu não gosto de áreas de conforto, eu gosto é de *estar confortável* em alguns detalhes, e aí tudo bem, é outra coisa”.

Edmar gostou de refletir sobre a sua trajetória a partir do mito de Sísifo. O mito revelou a ele que a sua situação profissional já estava ficando “confortável”, e o desconforto é necessário aos professores. Mas a *satisfação* com a educação aparece nas inúmeras vezes em que ele disse se “divertir” nas escolas, o que me autoriza a afirmar ser esse o seu “topo”.

No encerramento do presente capítulo, considero importante reforçar uma informação válida para o caso de Edmar e para os outros quatro analisados nesta tese. Ao fazer uso do mito de Sísifo como metáfora de determinados processos sociais, quero chamar a atenção para a existência de privilégios de classe inerentes às sociedades desiguais como a nossa: enquanto grupos sociais permanecem em suas posições elevadas, como os deuses beneficiados com a prerrogativa da imortalidade, outros lutam para “vencer a morte” e, quem sabe, aproximarem-

se dos primeiros. Poder-se-ia apontar fragilidades na aplicação da estrutura do mito em questão à realidade dos quatro sujeitos com os quais me ocupo – ou mesmo à realidade mais ampla daquelas pessoas que compõem as camadas populares. O trabalho de Edmar e, também, como se verá, de Sebastião, Vicente e Gilberto, não foi inútil, posto que eles, de certo modo e sob determinados aspectos, romperam com as suas respectivas condições sociais de origem. Eles não são totalmente Sísifos e é exatamente isto o que eu pretendo revelar: eles deixaram para trás o percurso que *poderia* ser infundável, repetitivo e inútil e atingiram posições sociais estatisticamente improváveis para sujeitos de origens como as deles. Ao contrário do Sísifo mítico e da maior parte dos Sísifos dos meios populares, os sujeitos desta pesquisa quebraram o ciclo da impossibilidade e deixaram de ser como aquela figura que representa, entre outras situações, a inutilidade de certos trabalhos. São Sísifos bem-sucedidos. No caso de Edmar, ele procurou – e ainda procura – romper, também, com o caráter “esperto”, oportunista do Sísifo, conforme a sua interpretação da narrativa.

Ao entregar aos entrevistados a síntese do mito de Sísifo e perguntar-lhes se eles se identificam em sua estrutura, eu não poderia esperar que eles dissessem, passiva e docilmente, “sim”. Um “não” ou um “não totalmente” seriam as melhores respostas para a confirmação de que o uso da metáfora não foi descabido, o que veio a acontecer. Mas eu não buscava obsessivamente essa confirmação, pelo contrário, ela seria descartada, talvez com alguma dor, caso os sujeitos se vissem plenamente no mito, e eu buscaria novos pontos de análise.

A violenta crítica de Edmar a esse mito, a sensação de que a sua história de vida se confronta com a sua narrativa, a reflexão por ele desenvolvida e o não-reconhecimento de si mesmo, ao menos plenamente, naquela figura mítica, mostram que ele reconhece ter alcançado o “topo” e nele permanecido, que ele deixou para trás as pedras que o segurariam em sua posição de origem. Mas os horizontes permitem avistar outros novos, mais longínquos, os quais Edmar contempla e ainda sonha alcançar.

Ao tratar como “estúpido” e “idiota” o trabalho de Sísifo, Edmar o faz com certa dose de razão, se se pensar na divisão social do trabalho e nas grandes linhas de produção capitalistas na sociedade de classes, trabalho sem criatividade, idiotizante, estupidificante, alienante⁴⁹. Camus (2013, p. 123; 2014, p. 123) chamou Sísifo de “proletário dos deuses,

⁴⁹ Tal problema é apenas mencionado aqui em seus traços muito gerais, pois um maior aprofundamento nele foge aos meus objetivos nesta tese. Contudo, além, obviamente, dos trabalhos de Karl Marx, Friedrich Engels e de autores das linhas de pensamento marxistas e marxianas, gostaria de elencar alguns estudos críticos importantes sobre o trabalho no capitalismo atual, a saber: Alves (2011), uma profunda crítica do autor ao “espírito do toyotismo”; Alves e Antunes (2004), no qual os autores tratam da mundialização do capital e suas implicações na lógica atual do trabalho; Antunes (2009; 2011) estudos sobre as transformações do trabalho no capitalismo atual; e Dal Rosso (2008), sobre a crescente intensificação e exploração do trabalho.

impotente e revoltado” que vive sua “miserável condição”. O filósofo argelino, por certo, pensava na mesma alienação advinda do trabalho nas sociedades capitalistas ao escrever esse texto, o que fica claro quando afirma que o “operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas, e esse destino não é menos absurdo” que o do Sísifo mítico.

Levado por minha provocação a refletir sobre os processos sociais, escolares e profissionais pelos quais passou e ainda passa, Edmar considerou ter ascendido socialmente, mas diz que não *sentiu* isso. Como compreender essa declaração, aparentemente contraditória? O entrevistado explicou que, “socialmente”, ele foi “sempre a mesma coisa”, sempre frequentou ambientes diversos “da mesma forma”: “Eu sempre entrei aqui e ali, lá em cima, lá em baixo”, sem construir estratégias friamente calculadas com o fito de fazer parte deste ou daquele grupo social, pois, ainda conforme o seu depoimento, ele nunca pretendeu “fazer parte de grupo nenhum”, e completou dizendo não ser um “alpinista social” e que nunca buscou sê-lo, embora não negue ter hoje uma vida material mais confortável que nos tempos de sua infância, sobretudo ao declarar: “Atualmente eu posso me dar ao luxo de fazer as viagens que eu sempre sonhei”. Mas enfatizou: “Ascensão, não”. De fato, a ideia de ascensão social o incomoda bastante. A partir das suas reflexões acerca da sua própria trajetória, entendo que, para ele, em vez de *ascensão* deve-se buscar uma espécie de *alargamento social*. O trecho a seguir ilustra e esclarece isto:

Ascensão me lembra um *caminho*, subida. E eu não vejo a minha estada aqui como seguindo um caminho que eu tenho que subir. Eu vejo que eu tenho uma área, um *espaço* a conhecer. Então eu acho que, a partir do momento que você começa a conhecer mais áreas, mais espaços, você ascende culturalmente. Você não tem que *subir*, porque subir significa deixar de lado aqueles que vão ficando para trás. Subir significa uma *competição* para ver quem chega lá em cima, mais alto. Eu acho que eu vou ficar aqui, mas tendo a possibilidade de enxergar horizontes mais distantes. Eu acredito mais ou menos *assim*. Ascensão? Não sei. Deixa pra eu ascender depois que...

A conclusão reticente de seu raciocínio e a noção de sua “estada aqui” ilustram a espiritualidade de Edmar, da qual tratei anteriormente. Contudo, interessa agora mostrar que, segundo o depoimento, ascender socialmente nunca foi o seu objetivo, ainda que ele reconheça que hoje pode se dar a “luxos” inacessíveis em sua infância e juventude. Em vez do alto, os lados devem ser buscados, alargamento geográfico e cultural realizado por meio de viagens e inserções em espaços cada vez mais amplos, forma peculiar de “ascensão”.

Ascender significa, para ele, *desertar*, romper vínculos com o grupo social de origem e, pior, competir brutalmente pelo cume, o que em nada acrescenta em termos de humanidade

e cultura, razões pelas quais Edmar prefere os horizontes mais amplos aos picos mais elevados. Edmar não se considera um desertor do seu grupo social de origem e não se percebe ou não se sente como alguém que desse grupo passou a manter distâncias, pelo contrário, ele parece se sentir mais confortável entre pessoas pertencentes às camadas populares que entre membros dos grupos socialmente mais elevados, ao menos consideradas as suas declarações.

Edmar apropriou-se do mito de Sísifo e encerrou a nossa última entrevista de forma poética e elucidativa. A busca pela ascensão se lhe assemelha a uma subida de elevador, na qual “as paredes todas” ficam cercand-o enquanto ele estaria “subindo, subindo pra chegar no topo”, em um esforço por algo que ele sequer deseja:

Eu não *me vejo* num caminho só, subindo aqui. Eu não gosto do mar, já te falei, eu gosto da montanha. Montanha, pra mim, é o máximo! Então, eu gosto muito de escalar. Escalada! (Gargalha) Escalar, subir montanha, assim, mas o *grande prazer meu* é quando eu chego lá no [alto]. Aí é *um* lugar que eu vejo um horizonte *extremamente* longínquo ali. Aí olho pra um lado, olho pro outro... Nossa! Como é que eu sou *anão* em cima de tudo isso aqui! Então, quando você começa a enxergar com mais profundidade as coisas, com mais largura, eu acho que você está crescendo. E esse crescimento não tem que ser só pra cima, pode ser para os lados também (sorri). Aí sim, aí você se realiza. Ascender, pra mim, é mais ou menos isso: ter uma visão mais periférica do que só pro alto, pro alto, pro alto...

A análise que Edmar fez do mito de Sísifo e as suas críticas a ele me incomodaram, retiraram-me de minha “zona de conforto”, por isso ela é uma parte tão importante de meu trabalho de campo junto a ele. Suas concepções desconfortaram-me e me fizeram repensar as minhas hipóteses, como todo trabalho empírico deveria fazer, e impeliram-me a um exercício intenso de reflexividade. Em vários momentos de nossas entrevistas eu perguntei a Edmar se ele tinha dúvidas acerca de meu trabalho, se ele queria me fazer alguma pergunta, enfim, se ele gostaria que eu esclarecesse algo sobre a minha pesquisa, ao que ele sempre dizia que não. Em nosso último encontro, perguntei a ele se ele gostaria de me entrevistar, no sentido de me arguir sobre meus objetivos acadêmicos e a única pergunta que ele me fez foi a seguinte: “Eu só queria saber se em algum ponto, assim, alguma ideia minha bateu, casou perfeitamente ou acrescentou alguma coisa pra você”, ao que eu respondi que sim, que certamente ele acrescentou e contribuiu bastante. Sobretudo no que tange à ideia de “alargamento social”, fiz questão de mostrar a ele o quanto a sua contribuição foi importante. Penso que esse retorno a ele, até certo ponto espontâneo, o fez sentir-se gratificado por sua contribuição com a pesquisa. Mas, sobre o “casou perfeitamente”, fui franco ao dizer a ele que “ainda bem que não muito”, e expliquei-lhe as razões: a minha ideia não é enquadrar ninguém em modelos

teóricos ou em hipóteses, mas *compreender* a forma como *o sujeito* entende e significa o seu percurso, ainda que isto não “case perfeitamente” com as minhas expectativas. Edmar também disse não gostar de “áreas de conforto” e entendeu como, no caso de uma pesquisa de campo, os resultados obtidos devem ser pautados pela honestidade (KAUFMANN, 2013).

Dos trilhos de “Ribeirão” ao mar do Rio de Janeiro e do todo o mundo. Das serras das Minas Gerais à paisagem branca da Sibéria. Da Engenharia Civil às salas de aula. Edmar vive na feliz inquietude de buscar, não o cimo, mas os horizontes, estes também tão limitados para os pobres. Assim como as serras mineiras, muitas delas extensas, mas com morros muito menos altos que os picos das grandes montanhas do Himalaia, Edmar não quer crescer tanto para o alto, não quer ser um desertor da sua origem: ele deseja o infinito horizontal.

CAPÍTULO V
SEBASTIÃO DONIZETI ROSSI:
UM CABOCLO REALIZADO

A gente sai da roça, mas a roça não sai da gente, não é? Então, o jeito roceiro eu acho que ainda tenho, até hoje, porque não vai sair da gente fácil.

Sebastião Donizeti Rossi

Um professor “atencioso”, “sério” e “amoroso”, conforme seus alunos da educação básica e do ensino superior. Católico, participa de movimentos da igreja e assiduamente vai a missas dominicais e a encontros de oração. Um “caboclo” que atingiu forte respeitabilidade escolar e profissional, a ponto de ser costumeiramente referido como um “grande professor de Matemática e Física” por inúmeras pessoas de gerações diversas na cidade onde vive.

Sebastião Donizetti Rossi, o Tião Rossi, é um apaixonado por motocicletas, acostumado a viajar a passeio em sua Honda Shadow 750 Custom e a frequentar encontros de motociclistas nas cidades da região onde mora. De “cor clara, branca”, ele diz ter “no sangue” as ancestralidades italiana e indígena. Seu lema: “Tentei, fiz e me realizei, graças a Deus”.

5.1 – Origem sociofamiliar: “Sou da roça, de origem cabocla mesmo”.

Foi simples reconstruir a origem e a trajetória social de Sebastião, assim como o foi no que diz respeito ao seu percurso profissional. Em grande parte, essa simplicidade foi propiciada pela memória impressionante do entrevistado para datas, nomes e fatos, o que me ajudou muito no encadeamento de tudo aquilo que considerei necessário para compreender o que me propus. Sebastião foi claro e objetivo nas declarações e, aberto ao pesquisador, narrou linearmente o seu percurso e esteve a todo tempo disposto a responder o que lhe era perguntado, dos assuntos banais aos relevantes, dos alegres aos dolorosos, com igual leveza.

Sebastião nasceu na cidade de Lavras, Minas Gerais, em 30 de agosto de 1956, portanto, está com 61 anos. Mas ali ele apenas *nasceu*, literalmente, pois sua família vivia a aproximadamente 14 quilômetros de distância, na zona rural da pequena cidade de Ijaci, onde ele viveu até os 27 anos, quando precisou se “mudar pra uma pensão” em Lavras, já como professor, “porque estava ficando difícil ir e voltar” diariamente, por motivo de trabalho.

O município de Ijaci tem 5.859 habitantes conforme o senso de 2010 do IBGE. A cidade emancipou-se política e administrativamente na primeira metade dos anos 1960,

período coincidente com o da infância de Sebastião e com o do início da sua escolarização. A família de Sebastião viveu em um local próximo de onde hoje está instalada uma fábrica da empresa Camargo Correa Cimentos Sociedade Anônima, que vem reconfigurando a economia local, antes calcada, basicamente, na agricultura e na pesca do rio Grande.

Sebastião permaneceu durante grande parte de sua vida no campo e auxiliou por muitos anos os seus pais na lida na “roça”, juntamente com os seus dois irmãos, ambos homens, os quais, como ele, estudaram em uma escola rural, mas não escolarizaram-se longamente. Segundo na fratria, Sebastião perdeu uma irmã, falecida no momento do parto. Entre os membros da sua geração e os mais velhos, ele é o mais escolarizado. Ele falou com saudade e alegria sobre as suas origens e sobre as dificuldades que enfrentou para estudar, e definiu assim suas condições materiais de existência à época de sua infância: “A gente era pobre, mas não passava fome, isso não, porque, de qualquer jeito, a gente vivia”.

5.1.1 – Os ancestrais: italianos, brasileiros e uma índia na genealogia

Os bisavós paternos do entrevistado eram imigrantes italianos e tiveram filhos nascidos na Itália. Seu avô, Aurélio Rossi, o mais novo dos filhos do casal, nasceu no Brasil e casou-se com Josefina Cândida Pereira. Do lado materno, toda a família é originariamente Brasileira. Sebastião declarou que uma das suas ancestrais desse ramo familiar era índia, embora ele não saiba se se trata de sua bisavó ou de sua tataravó. Ele atribui a essa ancestralidade o fato de sua mãe ser “um pouco mais morena”, embora ele declare que ela era branca. Conforme o entrevistado, sua mãe “falava que é porque, acho que é a avó dela, avó ou bisavó, não sei, era *índia mesmo*, que o bisavô viajou na época, aqui, e pegou uma índia, morava com ela e ficou naquela vida ali”. Seus avós maternos se chamavam José Balbino de Lima e Benvinda Rosa de Lima.

Sebastião conheceu apenas o seu avô paterno, com quem conviveu por “bastante tempo”. Esse avô faleceu em 1976, quando Sebastião estava com 20 anos. Conforme o entrevistado, “ele era muito bonzinho” e, mesmo nascido no Brasil, “tinha o jeitinho do italiano, falava demais, xingava, aquela coisa toda, mas era uma beleza conviver com ele”.

Não há declarações precisas sobre a escolaridade dos avós, tampouco dos ancestrais ainda mais longínquos do entrevistado. Tudo o que se pode saber é que todos foram trabalhadores rurais, “lavradores”, em sua expressão, e, provavelmente, analfabetos.

Ao definir a sua origem como “cabocla”, Sebastião quis se referir a sua *ruralidade*. A partir da verificação das acepções do termo “caboclo” na língua portuguesa, pude saber que,

de fato, ele é sinônimo de “caipira” (FERREIRA, 1999, p. 351), por sua vez compreendido como aquele que é habitante “do campo ou da roça” (FERREIRA, 1999, p. 364), sentido empregado por Sebastião. Não obstante, há nessa palavra uma interessante coincidência da qual ele não estava ciente quando de sua declaração: “caboclo”, palavra originária do tupi⁵⁰, é o mestiço “de branco com índio”, além de ser uma antiga “denominação do indígena” (FERREIRA, 1999, p. 351). Portanto, entendo que Sebastião pode ser considerado “caboclo” na dupla acepção do termo: como homem “da roça” e como alguém que apresenta ancestralidade indígena, ainda que genealógicamente distante.

5.1.2 – Os pais: trabalhadores da terra distantes da cultura escrita

Nelson Rossi e Benvinda de Lima Rossi tiveram quatro filhos: José, o mais velho, Sebastião, o segundo, Nelson, o mais novo entre os filhos vivos, e Maria⁵¹, irmã falecida no parto – na realidade, esta seria a segunda filha, mais velha que Sebastião. O único longamente escolarizado é Sebastião, embora o seu irmão mais novo também tenha ultrapassado de longe os pais em termos escolares e profissionais, como mostrarei. Desde já, importa discutir dois aspectos que contribuíram para o sucesso escolar de Sebastião e para a ascensão social ocorrida nessa configuração familiar, na geração dos filhos.

O primeiro é o tamanho reduzido da família em relação aos padrões de sua época. Embora não manifeste a presença de um planejamento familiar consciente, de uma estratégia de fecundidade planejada, o casal teve menos filhos que o comum entre as famílias brasileiras de meados do século XX. De acordo com o IBGE, a taxa de fecundidade média das mulheres brasileiras na década de 1950, década em que nasceram Sebastião e seu irmão mais velho, era de 6,21 filhos. O irmão mais novo de Sebastião já nasceu no início dos anos 1960. A partir da década de 1970 o IBGE passou a computar a taxa de fecundidade conforme a situação urbana e rural. A década de 1970 registra uma média de 7,7 filhos por mulher da zona rural, número que cai para 6,4 filhos na década de 1980, em seguida, para 4,4, no ano de 1991 e na primeira década do século XXI o número é de 3,5 filhos por mulher. A taxa decenal decrescente por mulher da zona rural sugere que o número de filhos deveria ser maior, ou, no mínimo, igual a 7,7 filhos à época do nascimento dos filhos do casal aqui analisado, o que sustenta a minha afirmação de que a sua fecundidade foi reduzida. O mesmo raciocínio pode ser utilizado na

⁵⁰ A palavra “caipira” é de origem controvertida, embora possivelmente também provenha do tupi (FERREIRA, 1999, p. 364).

⁵¹ Sebastião não sabe se sua irmã chegou a ter registro civil, mas declarou que sua mãe costumava dizer que, caso sobrevivesse, a menina receberia o nome Maria Aparecida Rossi.

comparação com a taxa de fecundidade das mulheres brasileiras do mesmo período, isto é, entre as décadas de 1970 e 2000, por grupos de anos de estudo, desde já, adiantando que a mãe de Sebastião era analfabeta. Na década de 1970, o número de filhos por mulher com até 3 anos de estudo era de 7,2, número que caiu para 6,2 na década de 1980, para 4 em 1991, em seguida, 3,5, na primeira década dos anos 2000 e, por fim, para 3 no ano de 2005. Mas o fato é que Nelson e Benvinda casaram-se tardiamente, “bem mais velhos”, para os padrões dos moradores da zona rural de sua época, nas palavras de Sebastião. Sua mãe costumava dizer brincando que “já casou coroa”. O casal estava na faixa dos 27, “quase 28 anos”, na ocasião do casamento, no ano de 1952. Os filhos nasceram, respectivamente, quando a mãe estava com 28, 31 e 37 anos, o que esclarece, ao menos em parte, a baixa fecundidade familiar.

O segundo aspecto é o espaço de tempo entre o nascimento dos filhos, ao que tudo indica, igualmente não planejado pelo casal, mas que parece ter contribuído substancialmente para a ascensão social desta família já na geração seguinte à dos pais. O primeiro filho é quatro anos mais velho que Sebastião, por sua vez, seis anos mais velho que o terceiro filho. A considerar os cuidados exigidos pelas crianças, as despesas e o ingresso no mundo escolar, levanto a hipótese de que esse espaço de tempo entre os filhos minimizou as dificuldades dos pais na manutenção da família, o que impediu descensos e garantiu mobilidades ascendentes.

5.1.2.1 – O pai: nativo do campo, “analfabeto funcional”, valorizador da escola

Nelson passou toda a sua vida no campo, trabalhando como “lavrador”. Ele nasceu em 1925 e faleceu em 2009, aos 84 anos. Conforme Sebastião, “no início” o seu pai “trabalhava para fazendeiros”, como empregado, embora sua família tivesse uma pequena propriedade rural, “tipo uma chácara”, onde não se produzia, “não trabalhava, só morava, trabalhava era pros outros mesmo”. Alguns anos após se casar, Nelson passou a comprar bananas dos produtores da região para revendê-las na cidade de Lavras, em uma banca de feira. Tempos depois ele passou a vender hortaliças cultivadas em seu sítio. A locomoção até Lavras era feita, a princípio, a cavalo, posteriormente em uma charrete, até que no ano de 1973 ele conseguiu comprar um jipe, do qual Sebastião “era o motorista sem carteira”.

Conforme o entrevistado, seu pai “era mais pobre ainda” em relação a sua mãe, mas ele conseguiu comprar “duas partes de terra” que os pais da esposa haviam deixado como herança a dois dos irmãos dela, que também recebeu “uma parte”. Somadas as três partes de terra, o casal passou a ser proprietário de “um terreninho um pouquinho maior, um terreninho pequeno, mas dava pra plantar ali”, e o pai “criou a família, estudamos com aquilo ali”.

Nelson dizia aos filhos que, em sua infância, “frequentou a escola [por] menos de um ano, e depois pagaram um professor particular, ele e mais uns primos dele lá, pra poder dar umas aulas pra eles lá, de ler e escrever”. Levado a refletir sobre o contato de seu pai com a cultura escolar e com a escola propriamente, Sebastião chegou à seguinte conclusão: “O meu pai, hoje, seria o que? Um analfabeto funcional”. Ele foi um homem quase totalmente distante da escola, separado por um enorme fosso da cultura escrita. Nas palavras do entrevistado: “Ele sabia escrever, mas, *interpretar*, eu acho que já ficava meio difícil. *Escrevia o nome dele, escrevia alguma coisa. Sabia ler, mas com muita dificuldade, tá?*⁵² Ficava soletrando” (Grifos meus).

No entanto, foi ele que ensinou Sebastião, com quatro anos de idade, a escrever o próprio nome, fato que deixa clara a importância que o pai, com escasso capital escolar, dava à escolarização do filho que estava para iniciar: “Baixei em cima dele lá pra ele me ensinar a escrever, por gostar mesmo, sabe? Com quatro anos eu já sabia escrever meu nome”.

Tal valorização se faz notar em uma série de atitudes do pai com relação à escola. Ele quase não tinha condições de auxiliar os filhos pedagogicamente, tampouco participava de reuniões escolares, mantendo-se física, cultural e simbolicamente distante do universo escolar. Porém, ele fazia questão que os filhos estudassem, dispensava-os da ajuda no trabalho na roça para que eles pudessem estudar nas épocas de provas e investia dinheiro na escolarização dos filhos. Adiante voltarei a este último ponto. Por hora, importa mencionar que Sebastião e seu irmão mais novo estudaram em escolas particulares em alguns momentos de suas vidas, com parte das mensalidades pagas, custosamente, pelo pai, pobre, sobretudo em capital econômico, mas capaz de dar “muito apoio” para que os filhos estudassem:

A gente ajudava, *tinha* que trabalhar! Mas o dia que chegava e falava assim: Olha, hoje eu tenho que fazer um dever. Então (dizia o pai), “a hora que for fazer, vai lá fazer, não tem esse negócio de ficar trabalhando aqui não”. Aí eu tinha que estudar pra uma prova, tá? Aí (dizia o pai): “Então tá, a hora que você vê que vai ter que sair pra estudar, *pode sair*”.

⁵² A expressão “tá”, com entonação de pergunta, é corriqueira na fala de Sebastião nas salas de aula, nas suas conversas do dia-a-dia e não foi diferente durante as nossas entrevistas. Mais do que um “vício de linguagem”, a expressão utilizada pelo sujeito cumpre uma função estratégica – semelhante à da contração das palavras “não é”, com a mesma entonação de pergunta, a qual soa como “né?” nos discursos de muitas pessoas –, a saber: a de garantir a manutenção da interação oral e sustentar a relação do falante com o seu interlocutor. Embora isto não seja componente de meu objeto de pesquisa, considero pertinente o comentário, pois o comportamento de Sebastião denota um *habitus*, uma atitude tipicamente professoral da busca por fazer-se compreendido. Esta análise se ancora no trabalho organizado por Cunha (1998), no qual a organizadora e seus colaboradores buscam compreender, por meio de longas transcrições de falas de depoentes, entre outras questões, uma série de diferentes fenômenos linguísticos, “em situações reais de uso da língua” (CUNHA, 1998, p. 11).

Essa valorização da escola provavelmente originou-se de alertas dados por pessoas externas à família, com mais condições culturais de orientar o pai no que tange à escolarização de seus filhos. Conforme o entrevistado, um professor da cidade de Lavras teria dito, certa vez, a seu pai, de quem costumava comprar bananas, que “quem não tiver escola, daqui um pouco, nem poder cuspir na rua vai poder. Então ele *sempre* incentivava: ‘Olha, *tem* que estudar, gente! Se quiser mudar de vida, *tem* que estudar’, é a única coisa”. Os alertas extrafamiliares levaram o pai ao entendimento de que “através de trabalho, vence também, mas é *muito difícil*, agora, estudando é mais fácil”.

O entrevistado declarou que seu pai era católico, e que “algumas irmãs dele é que passaram pra religião evangélica, os crentes, que eles falavam, na época, lá”. A respeito dessa “mudança” de religião das filhas, o avô de Sebastião teria dito algo como: “Mudaram de religião? Mas não tinham religião, uai”. Esse detalhe revela como o contato com a religião, pelo menos com a *instituição religiosa*, parece nunca ter sido prioritário na família, o que fez com que o pai de Sebastião, “no início”, não fosse “ *muito católico*”, contudo, por influência da esposa, o marido também foi incorporando uma forma diferente de se relacionar com a fé: “Depois, a mãe, acho que acabou influenciando ele e, no final [da vida], também [ele se tornou] *muito religioso*”. Isso revela o dinamismo do *habitus*, que embora gere disposições duradouras, sofre reconfigurações ao longo de toda a vida dos sujeitos, mesmo que lentas, sofridas, mas jamais produz uma cristalização comportamental imexível.

Nelson morou com Sebastião em seus últimos dois anos e meio de vida. O filho se alegra por ter feito todo o possível para ele e, na entrevista, citou, a seu modo, a seguinte frase: “Feliz do filho que um dia pôde ser pai de seu pai”. Ele e os irmãos, “graças a Deus”, puderam ser pais do pai na velhice, quando sua saúde se deteriorou. Com efeito, Sebastião lhe dava banho e tomava todos os devidos cuidados com ele. Inclusive, os gastos em dinheiro ficaram, basicamente, às expensas de Sebastião. A causa da morte foram complicações de saúde advindas de um enfisema pulmonar e, embora tivesse alguns lapsos mentais (“de vez em quando a cabeça falhava”), ele chegou “lúcido” até o seu último dia de vida⁵³.

A frase citada por Sebastião é da crônica *Todo filho é pai da morte de seu pai*, de Fabrício Carpinejar: “E feliz do filho que é pai de seu pai antes da morte, e triste do filho que aparece somente no enterro e não se despede um pouco por dia”. O autor se inspirou em um fato da vida de um amigo que “acompanhou o pai até os seus derradeiros momentos”, quando “consumido pelo câncer”, recebia cuidados paliativos. Há uma intertextualidade bíblica nessa

⁵³ A esposa de Sebastião participou de uma entrevista. Ao tomar a metáfora do escalar sisífico, afirmou que “as pedras mais difíceis pra ele [Sebastião] foi na época que os pais começaram a adoecer”.

crônica, com uma passagem do Livro do Eclesiástico⁵⁴, capítulo 3, versículos de 12 a 14: “Filho, ampara teu pai na velhice e não lhe causes desgosto enquanto vive. Ainda que perca a razão, sê tolerante e não o desprezes, tu, que estás em teu pleno vigor. Pois a compaixão para com teu pai não será esquecida e, em lugar dos pecados, terás os méritos aumentados”.

Não posso afirmar se a intertextualidade foi intencional, mas ela caminha na direção da religiosidade de Sebastião, que identificou na frase traços da *responsabilidade* que um filho deve assumir para com os pais, sobretudo na velhice e na doença, a fim de *honrá-los* e de *serem lembrados pelo Senhor*, conforme a cultura judaico-cristã.

5.1.2.2 – A mãe: nativa do campo, analfabeta, dona de casa, de mãos na enxada e pensamento na escolarização dos filhos

Benvinda, nasceu em 1924 e faleceu em 2005, portanto, aos 81 anos. Ela e Nelson formaram um casal longo, e ambos nasceram e morreram em anos bastante próximos. Ela era “do lar, mas também trabalhava na roça”, juntamente com o marido e os três filhos. Durante toda a sua vida ela exerceu trabalhos braçais pesados, “pegava pra valer mesmo junto”, no trabalho na lavoura, “na roça mesmo”.

Benvinda era analfabeta; ela nunca foi à escola, “não teve oportunidade de estudar”, mas alimentava o desejo de aprender a ler e escrever e chegou a sonhar em ser professora: “Segundo ela, antigamente eles mandavam os filhos homens pra escola e as filhas ficavam pra casar, então não precisava de ir na escola, e ela foi uma dessas, ela e mais cinco irmãs”. Sebastião e o seu irmão mais novo ensinaram a mãe a escrever o próprio nome “pra tirar o título de eleitor que, pra ela, era o máximo”, pois ela gostava de votar. O filho lamenta não ter ensinado a sua mãe a ler e a escrever. Com um tom melancólico na fala, ele declarou que “às vezes faltou tempo, e às vezes dedicação nossa também, pra ensinar ela a ler”. O fato de a mãe saber assinar o próprio nome, bem como o de ter “tirado o título de eleitor” fazem, contudo, com que Sebastião considere que ela “pela menos não ficou *totalmente* analfabeta”.

A religiosidade católica é uma das heranças culturais legadas aos filhos: “A minha mãe era *católica* e ela *tinha uma fé!* É uma coisa, sabe? E ela rezava *muito*, tá? Tinha *muita fé mesmo*”. Assim como ela teria “influenciado” o marido a seguir mais de perto a sua fé, ela

⁵⁴ Esse é um livro *deuterocanônico*, adjetivo que recebem certos livros ou trechos de livros da Bíblia que não compõem o “cânon hebraico”, no caso do Antigo Testamento, nem o “cânon cristão dos primeiros séculos” do cristianismo, “e que foram posteriormente admitidos como canônicos pela Igreja Católica, por serem considerados divinamente inspirados” (FERREIRA, 1999, p. 671). A edição da Bíblia da qual extraí a citação em bloco e a referência exata da paginação são as seguintes: BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010, p. 474-475. Em Eclesiástico, capítulo 3, versículos de 1 a 16, aparecem as *prescrições* para a relação dos filhos com os pais.

certamente “influenciou” os filhos, sobretudo Sebastião, também católico “de grande fé”. Ela “sempre pedia a Deus que ela queria morrer, mas sem dar trabalho pra ninguém”, e chegou aos 81 anos sem que fosse preciso sequer “dar um banho nela”. Sebastião sempre auxiliou financeiramente a mãe, e mais ainda com os cuidados médicos que sua saúde passou a exigir nos anos finais de sua vida, pagos pelo filho, além de ter sido ele quem sempre levava a mãe às consultas, por duas razões: 1) ela pensava não necessitar daqueles cuidados, não queria “dar trabalho”, “pra ela, não precisava daquilo”; e 2) ela carecia de recursos econômicos e, também para não “dar trabalho”, omitia informações sobre essa carência, ainda que isso pudesse comprometer os seus tratamentos, alguns propositalmente negligenciados por ela: “Uma vez a minha esposa viu minha mãe *partindo* um remédio que era pra ser tomado [inteiro], pra economizar”. Sem que sua mãe ficasse sabendo, a esposa de Sebastião o informou sobre o fato e ele então assumiu, definitivamente, os gastos médicos com ela.

Como o pai, a mãe valorizava a escola. Aquele cumpria mais a função de *provedor econômico* dos estudos dos filhos, mesmo com seus escassos recursos financeiros, enquanto a mãe era a responsável por exercer uma *vigilância* sobre a escolarização deles. Mesmo sem condições de auxiliar pedagogicamente os filhos, ela fazia questão que eles estudassem, pois via na escolarização, a única chance de eles “mudarem de vida”, por isso, ela e o marido “faziam de tudo” pra que os filhos estudassem, “apoiavam demais”, travando uma verdadeira luta para que esse fim fosse atingido.

Sebastião considera que a sua escolarização longa e a sua inserção em um universo profissional, social e cultural diverso do de sua origem *não o distanciou* de seus pais, embora tenha declarado que eles eram bastante reclusos, ficavam sempre em casa, na roça, e quase nunca visitavam o filho em Lavras. Havia uma *relação de proximidade* entre os pais e o filho, mas porque *este* os visitava sempre na zona rural, em sua análise, porque os pais eram “acomodados”, “gostavam de ficar em casa descansando” e, sobretudo a mãe, “*de vez em quando* ia visitar um irmão, *de vez em quando*”. Note-se que o entrevistado enfatizou a expressão “de vez em quando” por duas vezes na mesma frase, o que sugere um largo espaço temporal entre uma e outra daquelas visitas. As razões não passam, segundo o sujeito, por nenhum sentimento de “indignidade cultural”, expressão de Lahire (1997), e ele justificou seu ponto de vista com a declaração de que a sua mãe também não costumava visitar o próprio irmão, seu tio, que residia em Lavras. Assim, se ela pouco vinha à “cidade”, não era pela presença de nenhum tipo de desconforto cultural. Entretanto, levanto a hipótese de que a voluntária reclusão dessa mãe, e também do pai, recebeu a marca de um desconforto social dissimulado de “comodismo”, devido à ascensão social e profissional do filho, como defendi

em Oliveira (2013; 2016), ao analisar um caso que guarda semelhanças com o de Sebastião. Paradoxalmente, a “mudança de vida” do filho, pela qual os pais tanto lutaram, ocasionou um isolamento destes em seu universo e trouxe a alegria do êxito de seu trabalho escolar fundida à melancolia de uma separação simbólica, cujos efeitos só não foram maiores porque o filho sempre procurou estar presente e “fazer de tudo” por seus pais.

Retomo algumas das hipóteses levantadas acerca desses pais, ambos inculcadores de disposições laborais, morais e religiosas nos filhos, as quais, de certo modo, converteram-se, por uma alquimia talvez imprevista, em *disposições escolares*, no caso de Sebastião e, de algum modo, também no caso do filho mais novo, como mostrarei a seguir. Desde crianças, os filhos trabalhavam com os pais, seguiam uma disciplina de trabalho que eles incorporaram docilmente, sem que o pai e a mãe precisassem mover esforços nesse sentido.

Mesmo com um precário capital escolar e com condições simbólicas ínfimas, ambos contribuíram com a escolarização dos filhos, pois viam nesse processo a possibilidade real de “mudança de vida” para eles, em uma expressão tácita do sentimento de indignidade sociocultural (LAHIRE, 1997), mas também de uma esperança de que os filhos tivessem uma vida diferente da deles: “A minha, ela mãe incentivava demais! ‘Olha, filho, vocês têm que estudar! *Tem* que estudar, não vai ficar igual à gente, aqui!’, e o pai também, a mesma coisa”. O pai costumava dizer que “daqui a pouco, quem não souber ler e escrever, não vai poder andar nem no passeio na cidade, tem que andar na rua”. O medo era um dos mecanismos que esses pais detinham e que era acionado no intuito de “incentivar” os filhos a irem à escola, medo de que os filhos permanecessem “igual à gente”.

Embora tudo aponte para a inexistência de estratégias de fecundidade racionalmente planejadas, a família é pequena para os padrões da época, e o espaço de tempo entre o nascimento dos filhos também contribuiu para a constituição de uma atmosfera capaz de conferir condições, ainda que mínimas, para o surgimento de processos de mobilidade social. Esses pais travaram uma verdadeira luta pela escolarização dos filhos, e a história dessa família revela que determinadas condições impediram a resignação dos pais no que tange à posição familiar na estrutura social.

5.1.3 – Os irmãos: reprodução e ascensão social

José das Graças Rossi, o irmão mais velho de Sebastião, nasceu em 1953, portanto, está com 64 anos. Como os irmãos, desde a infância ele trabalhou na lavoura para ajudar os pais. José ingressou na escola aos nove anos, “atrasado”, e teve sérias dificuldades escolares:

“Esse irmão mais velho, ele ficou 11 anos na escola [na antiga 1ª série do ensino primário]. Ele aprendeu a escrever o nome. Dislexia, esse tem dislexia. Depois de muito tempo que foi verificar que constatou que era dislexia”. Àquela época, a família não tinha condições econômicas nem o conhecimento necessário para buscar ajuda para esse filho, que parece ter sofrido sérias discriminações por sua condição, já que “ir pra escola, pra ele, era um martírio”, “era até judiar dele ir na escola”, pois “ele chorava muito para ir”. Atualmente, nem o próprio nome ele consegue escrever sem erros, “até letra ele está deixando sem [escrever]”. Mas as dificuldades referem-se propriamente à *cultura escrita*, pois ele

faz tudo na cabeça, ele conversa direitinho, *certinho*, faz contas, faz troco... Esses dias pra trás ele estava calculando lá uma – depois ele acabou não fazendo, que ele disse que não ia compensar –, calculando uma coqueira que ele ia fazer lá no sítio – porque ele ficou morando lá – e, do jeito que ele estava calculando e, realmente, dá certinho, sabe? Agora, pede pra colocar no papel, não sai nada! Você vai conversar com ele, fala as coisas pra ele, ele entende! Mas, ah! Falou que é pra escrever, que é pra ler! Ler esse não sabe mesmo! Ele não aprendeu a ler mesmo, e escrever, ainda, é pior ainda.

Ainda assim, ele “terminou [os estudos], inclusive, com o movimento, aquele (pensa) Mobral”⁵⁵, no final dos anos 1960, período da Ditadura Militar no Brasil, depois que a sua “mãe já tinha desanimado” da sua escolarização. O “término” dos estudos significa a obtenção da *certificação escolar*, sem, contudo, quase nenhuma incorporação da cultura escrita: “Ele acabou de aprender a escrever o nome, aí ele já não voltou pra escola mais”.

José é “solteirão”, não tem filhos e ganha a vida como trabalhador braçal em uma “firma de caulim, de argila”, com uma remuneração mensal de um salário mínimo. Ele tentou viver daquilo que produzia no sítio que era dos seus pais, “tinha umas vaquinhas lá, tirava um leite, mas depois estava ficando muito difícil”, o que o levou ao trabalho assalariado.

Esse irmão “não conseguiu aprender dirigir” automóveis. Melancolicamente, Sebastião afirmou que, mesmo se tivesse aprendido, ele não obteria a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). De fato, o Código de Trânsito Brasileiro, instituído pela Lei nº 9.503, de

⁵⁵ O referido Mobral é abreviatura da fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, um órgão estatal instituído pelo governo do então presidente militar Artur da Costa e Silva, por meio do Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorização da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Cabia ao Mobral a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos na maior parte do período da Ditadura Militar, cujo objetivo era a correção *formal* do atraso educacional brasileiro, por meio de uma “alfabetização” de caráter ideológico e ufanista. Esse movimento e o plano que ele tinha por objetivo executar tornaram-se sinais vexatórios para os jovens e adultos que, por essas vias, eram alfabetizados. Pessoalmente, recordo-me do quanto era pejorativa a afirmação de que alguém “era do Mobral”, “fazia o Mobral”. Piadas a esse respeito chegaram a ser veiculadas pelos meios de comunicação de massa, o que tendia a tornar esse mecanismo governamental algo socialmente vergonhoso e humilhante para os seus alunos.

23 de setembro de 1997, em seu artigo 140, prescreve o “saber ler e escrever” como requisitos para que alguém seja legalmente habilitado a “conduzir veículo automotor e elétrico”.

Esse irmão revive o destino social dos pais e, talvez, não seja precipitado afirmar que houve até um *descenso* em relação a eles, em condições materiais de existência. Sebastião declarou que, “por ficar na roça, acaba parecendo que ele é *muito* mais velho que a gente (falou a palavra “muito” com grande ênfase) e, no entanto, não é, é três anos mais velho, só, do que eu”. O envelhecimento precoce de José é o sinal físico do que a condição social e a vida de trabalho árduo deixam nas pessoas, como aparece no poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (1979, p. 71), ao descrever a presença da “morte severina” no rosto dos sertanejos e retirantes, “que é a morte de que se morre / de velhice antes dos trinta”. Ele recebe ajuda financeira de Sebastião, porque “ele tem mais dificuldade”. De acordo com o entrevistado, “quando ele estava lá no sítio, tirando um leitinho lá, mexendo por conta própria lá, eu tinha que ajudar *muito mais* do que agora”, que ele trabalha como assalariado, “mas antes eu tinha que estar ajudando muito, porque é aquela ilusão: ele achava que aquela roça ia dar bastante e acabava não dando nada, porque é roça pequena”. Por razões que vão além da sua iniciativa pessoal, José foi malsucedido na empreitada de garantir a sua subsistência a partir da pequena propriedade herdada e precisou se render à venda de sua força de trabalho, o que parece conferir a ele uma vida menos precária que a dos tempos em que Sebastião precisava ajudá-lo a suprir até as suas necessidades mais básicas, “até mesmo [com] comida”.

Conforme Sebastião, José o vê como um “exemplo” – representação que incomoda o entrevistado, que não gosta de ser visto como “referência” – por ter conseguido escolarizar-se. Ele costuma dizer que “se ele pudesse, teria feito a mesma coisa, só que ele não conseguiu”. Ele “não se julga inferior” ao irmão e percebe a sua situação como “normal”, palavra que denota a sua resignação, assim como a da família, com a sua condição escolar e com a sua impossibilidade de atingir uma ascensão social, ainda que mínima.

O caso de José é um dos que sinalizei no segundo capítulo desta tese, ao mencionar dois momentos marcados por dilemas vividos por mim durante o processo de escrita. As dificuldades escolares vividas pelo irmão mais velho de Sebastião, a sua dramática relação com a cultura escrita, a dislexia da qual ele sofre e sua condição social, entre outras questões aqui apresentadas levaram-me a me perguntar se eu deveria ou não tratar desse irmão nesta tese, se a exposição do mesmo não seria abusiva de minha parte ou se ela poderia lhe trazer qualquer tipo de constrangimento ou sentimento de indignidade social e cultural (LAHIRE, 1997). Em suma, consistiria em desrespeito tratar de sua condição como fiz aqui? Ignorar a existência de José seria impossível e, mesmo que não fosse, isso sim, acredito, seria

desrespeitá-lo. Após refletir muito e conversar a respeito com Sebastião e Mônica, concordamos que não há, na condição de José, nada que possa ferir a sua imagem ou macular a sua integridade moral, pelo contrário, ele é mais uma das vítimas da precária situação à qual historicamente são expostos os pobres em sua imensa maioria, com o agravante de não poder ter sido diagnosticado como portador de dislexia em sua infância e de não ter podido contar com uma ajuda especializada. Ainda assim, insisti bastante nesse assunto com Sebastião e cheguei a perguntá-lo se seria possível que eu entrevistasse José, para verificar com ele o que eu poderia ou não escrever a seu respeito, no intuito de apenas mencionar aqui o que não lhe pudesse causar desconfortos ou constrangimentos. Sebastião preferiu que ele mesmo conversasse com o irmão e o explicasse o que iríamos fazer. Poucos dias depois, Sebastião me falou que explicou em detalhes a José a sua menção em meu trabalho, e que falou a ele sobre as minhas angústias, ao que ele, segundo o entrevistado, afirmou não ver problemas. Nas palavras de Sebastião, José “achou até bom”, atitude reveladora de sua coragem, mas também de sua admiração pelo irmão e de seu contentamento em ver alguém escrever sobre ele⁵⁶, mesmo que isso possa trazer como consequência a exposição dos mais dramáticos aspectos da vida.

O irmão mais novo de Sebastião chama-se Nelson Geraldo Rossi. Ele nasceu em 1962 e é casado com Hélia de Lélis Silva Rossi, com quem tem dois filhos homens. Nelson também passou a maior parte da sua vida na pequena propriedade rural dos pais. Ele dividia o quarto de dormir com Sebastião, trabalhava com os irmãos na lavoura, auxiliava-os na venda das mercadorias e, a partir de 1981, quando fez 19 anos, passou a ser o motorista do jipe de seu pai, quando, pelas razões que mostrarei, Sebastião precisou deixar esta incumbência a ele.

A escolarização de Nelson guarda semelhanças com a de Sebastião: até certo momento, o percurso de ambos foi praticamente o mesmo, salvo o fato de Nelson ser seis anos mais novo que o irmão, portanto, escolarizou-se inicialmente em momento diverso. Por hora, vale mencionar que Nelson escolarizou-se até o final do antigo 2º grau; ele concluiu o curso Técnico em Contabilidade nesse nível. Hélia, sua esposa, sempre foi “dona de casa”.

Nelson não se escolarizou longamente, segundo Mônica, esposa de Sebastião, a qual participou de uma das entrevistas realizadas com o seu marido, porque este teve mais “força

⁵⁶ Via mensagem pelas redes sociais, Mônica me disse: “Estou lendo o seu trabalho [a primeira versão deste capítulo], e me lembrei muito da minha sogra, uma vez [ela] pediu para Zelinha [filha de Sebastião], que tinha facilidade de escrever, que escrevesse a vida do pai dela, que daria um livro muito bom, e você fez isto [...]. Se ela estivesse viva estaria explodindo de alegria”. Mesmo que o presente texto não seja um “livro” sobre “a vida” de Sebastião, o desejo da mãe e a admiração de José revelam o papel de destaque que o sujeito recebeu e recebe em sua família: todos os parecem sempre tê-lo visto como “exemplo”, precisamente por considerarem-no alguém “extraordinário”, uma “exceção à regra”, ainda que, reforço, ser visto assim o incomode.

de vontade”, porque Nelson “era *muito* inteligente, talvez ele fosse mais inteligente do que o Tião”, mas este foi movido por um “objetivo” e conseguiu enxergar um “horizonte”. Após o fim do 2º grau, Nelson teria dito que descansaria por um ano antes de ingressar em um curso superior e, rindo, Sebastião declarou: “Já tem quase 30 anos que ele está descansando”.

O fato é que o “descanso” de Nelson explica-se pela ausência de necessidade de uma escolarização longa para a consecução de suas finalidades sociais. Ele ultrapassou em muito os pais, passou a trabalhar como contador e ampliou o seus capitais social e simbólico a ponto de se tornar funcionário da Câmara Municipal de Ijaci, onde atua na área de Contabilidade.

À exceção de José, a família, vem, a cada geração, dando largos passos rumo a uma escolarização mais longa. No caso de Nelson, seus dois filhos têm seguindo o “exemplo” do tio Sebastião. Marco Aurélio de Lima Silva Rossi, o filho mais velho, nascido em 1991, é professor de Química formado pela UFLA, no ano de 2014, nas modalidades licenciatura e bacharelado. Ele concluiu recentemente o mestrado em Química pela mesma instituição de ensino e já foi aprovado no processo seletivo de ingresso no doutorado em Química da Universidade de São Paulo (USP). O segundo filho, Nelson Fernando Pereira Rossi, nasceu no ano de 1995 e, atualmente, estuda Engenharia Ambiental e Sanitária, também na UFLA. Os dois irmãos tiveram um percurso escolar semelhante: os nove primeiros anos escolares eles cursaram em escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino na cidade de Ijaci, onde moravam, e fizeram o ensino médio em uma escola privada da cidade de Lavras, o Colégio Cenecista Juventino Dias, pertencente à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)⁵⁷, uma rede nacional de escolas comunitárias cujas origens remontam ao ano de 1943. A CNEC foi criada por iniciativa de Felipe Tiago Gomes, um professor paraibano, e, conforme Silva (2001; 2003), é significativamente presente na educação brasileira e na política educacional. O discurso assumido pela CNEC é marcado pela via entre o público e o privado, e sustentado pelo embasamento no tema da *comunidade*. Suas escolas não são gratuitas, mas o custo dos estudos nelas parece ser acessível a famílias pertencentes às frações das classes médias com fraco capital econômico, razão pela qual a autora analisa a

⁵⁷ As informações acadêmicas sobre Marco têm como fonte o seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq. À ocasião de meu acesso ao seu currículo nesse banco de dados, ocorrida em 19 de novembro de 2016, a última atualização feita por ele havia sido em 30 de setembro desse mesmo ano. Sobre Nelson, como ele ainda não tinha um currículo naquela plataforma, optei por entrar em contato com ele via redes sociais virtuais. Em mensagens trocadas por nós, gentilmente o jovem me cedeu informações precisas sobre a sua vida escolar e a de seu irmão, com quem também cheguei a conversar através desse canal. Interessa mencionar que eu fui professor de Nelson na escola da CNEC, e que eu trabalhei com Marco no Instituto Presbiteriano Gammon, o que favoreceu nossos contatos. À época em que fui professor de Nelson eu já trabalhava no IPG, com o seu tio Sebastião, embora sem que eu tivesse conhecimento desse parentesco; ao menos eu não sabia desde quando conheci Nelson. Tais encontros são comuns, dadas as condições geográficas das cidades interioranas, como Lavras.

atuação das “escolas cenecistas” no Brasil a partir da lógica do “público, porém privado” (SILVA, 2001, p. 25; 2003, p. 11)⁵⁸.

Perguntado se a sua escolarização longa modificou algo na sua relação com os seus irmãos, a princípio o entrevistado declarou que *não*. Seu relacionamento com seus familiares, sobretudo da família restrita (pai, mãe e irmãos), “sempre foi bom”, e a demarcação escolar e social promovida pelo diploma e pela inserção no mundo do trabalho não os teria distanciado. Porém, algumas declarações sugerem que Sebastião incorporou capitais culturais que tiveram como efeito algum grau de deserção da origem social por ele, o que, simbolicamente e sob determinados aspectos, o distanciou, sobretudo do seu irmão mais velho. É sempre Sebastião quem procura pelos irmãos e os visita em um visível esforço de manutenção da proximidade:

Os meus irmãos, de vez em quando, eu até fico *bravo* com eles, mas também não chego a comentar com eles. É porque se eu procurá-los, está bem, se eu não procurar... De vez em quando eu saio daqui e vou na casa do meu irmão [mais novo] lá em Ijací. O danado não vem na minha casa! (Risos) Aí eu tenho que *convidar* pra vir. O irmão mais velho também é a mesma coisa: *quase* toda semana eu vou lá, porque ele é solteirão, tem esse problema que eu te falei, que é, acaba sendo um probleminha de saúde, que é dislexia.

Considerada a inexistência de desavenças, rancores ou brigas entre os irmãos, e mais do que um suposto traço de personalidade deles ou por comodismo, o fato é que, desde outros estudos (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014) parece vir se sustentando a hipótese de que, no caso de sujeitos de origem popular, longamente escolarizados e inseridos em posições proeminentes no mundo do trabalho, a relação com os familiares menos escolarizados e que trabalham em profissões menos prestigiadas que as deles apenas tende a não se romper por um esforço de não-deserção total da parte do membro que ascendeu socialmente. Sobre o irmão mais velho, um tanto recluso na “roça”, Sebastião declarou: “Quase todo dia eu telefono pra ele”. Porém, não há reciprocidade nessa procura. É como se as famílias reconhecessem tacitamente que o mundo do filho passou a ser outro, e uma série de fatores tornam esse novo mundo refratário a pais, mães e irmãos economicamente desfavorecidos e culturalmente fechados em seu círculo de origem. No caso dos sujeitos que

⁵⁸ Além desses trabalhos, outros aspectos são apresentados e analisados em estudos como o de Assis (2005), no qual a autora mostra como a Campanha se desenvolveu por todo o país através do incentivo de verbas públicas, bem como no trabalho de Azevedo (2007), em que a autora aborda o caráter “filantrópico” das “escolas cenecistas”. No sítio da CNEC aparece a seguinte informação: “Em todos os segmentos educacionais em que atua [educação básica, educação profissional e ensino superior], a CNEC tem sua clientela composta por estudantes que arcam com os custos dos serviços educacionais e por estudantes bolsistas, estes últimos selecionados com base nos critérios socioeconômicos definidos pela legislação vigente, exigindo a comprovação de vulnerabilidade e/ou risco social”. Disponível em <<http://www.cnec.br/>>, acesso em 16 de janeiro de 2017. Uma visão da CNEC pelo seu idealizador aparece em um livro por ele escrito (GOMES, 1973).

logram a ascensão, parece surgir uma dor, um sofrimento, que é menos fruto da deserção propriamente dita que de uma luta para manterem estreitos os contatos que, total ou parcialmente, desfazendo-se com o tempo (“*quase* toda semana eu vou lá”). Embora Sebastião sorria e até brinque com o fato de ele procurar mais os seus irmãos do que o contrário, é nítido o seu desejo de que eles o visitassem de modo espontâneo, e não apenas quando ele insistentemente os convida, como ele diz: “*Só* se eu chamar pra eles virem aqui”. O mesmo se dava na relação entre Sebastião e seus pais, quando estes eram vivos.

Mas a distância entre Sebastião e o seu irmão mais velho é ainda maior. Esse irmão “*mora sozinho, não quer sair da roça de jeito nenhum*”, e também dificilmente realiza passeios com os outros irmãos. Com o irmão mais novo, a relação é um pouco mais próxima, talvez por sua menor distância escolar e cultural, se comparada com o caso do mais velho. Há, sobretudo, *um* forte elo cultural entre Sebastião e Nelson: o gosto por motocicletas: “De vez em quando a gente sai passeando de moto aí, nós dois”. Eles já foram à cidade de Aparecida, no estado de São Paulo, bem como a outras cidades, para darem umas “*voltinhas de moto*”. Mas eles não são habituados a realizarem juntos outros tipos de passeios.

Para Sebastião, sua relação com os seus familiares após a sua longa escolarização e sua inserção no mundo do trabalho em uma profissão condizente com o seu capital escolar continuou “do mesmo jeito, porque, aquele caso, sempre (pensa), porque (pensa), graças a Deus, nunca me julguei superior por causa disto e também não notei que eles fossem inferiores, *mesma coisa*”. Mas há demarcadores culturais nítidos que, se não os afastam a ponto de haver uma negação das origens (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014), coloca algumas barreiras de difícil transposição.

5.2 – Vida familiar: casamento e paternidade

Sebastião é casado desde 1985 com Maria Mônica Santos Teixeira Rossi, com quem tem dois filhos, Zélia Terezinha Teixeira Rossi e Bruno César Teixeira Rossi. Mônica é formada em Letras pelo antigo INCA, hoje UNILAVRAS. Atualmente ela é secretária na Escola Estadual Azarias Ribeiro, em Lavras, e, desde meados dos anos 1980, trabalha em secretarias de escolas, já tendo trabalhado em instituições privadas e da rede pública. Inclusive, foi quando trabalhava como secretária de uma das escolas na qual Sebastião era professor substituto que os dois se conheceram e começaram a “*paquerar*”, no ano de 1982.

Sebastião fez um relato curioso acerca do seu namoro com Mônica. No início, ele teve medo de que a “*paquera*” se tornasse “*séria*”, pois ele era uma pessoa ainda “*sem condições*”

financeiras de sustentar um casamento. O flerte durou cerca de um ano, e eles somente “começaram a namorar mesmo” quando Sebastião “já tinha mais ou menos uma previsão que já ia poder começar a trabalhar como professor de cadeira”, não apenas como substituto. Uma professora perguntou a Sebastião porque ele não pedia Mônica em namoro, ao que ele respondeu: “Eu não tenho nada, não trabalho [como professor contratado], não tenho uma coisa fixa pra trabalhar – quero dizer, na época eu praticamente [ainda] trabalhava na roça, mesmo – então, se eu for namorar, depois ficar sério, não dá”.

Em uma análise sociológica, é preciso cuidado com as declarações dos entrevistados, capazes de induzir o pesquisador ao erro da ilusão biográfica (BOURDIEU, 2006) ou a cair nas armadilhas romanescas das representações. Não é o caso de romancear a vida afetiva de Sebastião, mas o episódio é interessante, pois revela que ele é “racional”, “prudente”, “cauteloso”, até mesmo em sua vida afetiva ou, pelo menos, que ele *se percebe* como alguém dotado de uma racionalidade que o teria levado a se envolver “seriamente” com uma mulher apenas quando passou a ter condição financeira para iniciar um romance que poderia culminar em casamento – instituição pela qual nutre um profundo respeito. Sebastião se emocionou ao falar de sua vida familiar durante as entrevistas. Ele se declara “bem casado, graças a Deus”, apesar das dificuldades de se conviver “com uma pessoa diferente” há 32 anos.

Mônica nasceu em 1960, em Lavras. Ele é aposentada de uma escola particular e faltam oito anos para que ela se aposente do seu cargo na escola estadual. Ela participou de duas das entrevistas realizadas com o seu marido, ouviu-nos atentamente, fez-me várias perguntas e contribuiu com relevantes informações a respeito do percurso socioprofissional de Sebastião. Mônica nunca lecionou. Ela declarou que nunca pretendeu ser professora: “Na verdade, eu fiz Letras porque eu queria melhorar o meu português, porque eu nunca tive muita facilidade de escrever e de falar, falava muito errado e tudo, então eu quis melhorar”. Por se comparar a “professoras *excelentes* de Português”, Mônica declarou que não se “imaginava dando aula”, tampouco tem ou já teve a intenção de seguir carreira acadêmica, pois estudar nunca foi a sua “praia”. Não obstante, na comparação com algumas professoras atuais, ela acredita que, se “estivesse formando *hoje*, daria uma boa professora”.

Zélia, a primeira filha do casal, nasceu em 25 de fevereiro de 1988, portanto, tem 29 anos. Ela se formou em Ciências Biológicas pela UFLA, no ano de 2009, na modalidade Bacharelado. Como o UNILAVRAS oferecia o mesmo curso na modalidade Licenciatura, Zélia fez ali a sua complementação pedagógica, encerrada no ano de 2011, para que pudesse lecionar e, no ano de 2012, ela concluiu o mestrado em Ecologia Aplicada, pela UFLA. Atualmente ela é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas

Gerais (IFMG), no *campus* situado na cidade de Formiga. Ela também é graduada em Letras, curso realizado na modalidade a distância, concluído em 2015, pelo Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS). Antes de sua aprovação em concurso público e de seu ingresso no IFMG, Zélia lecionou Inglês, desde o ano de 2009, em três escolas em Lavras, duas escolas privadas e uma pública: no Instituto Presbiteriano Gammon, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) – nestas duas o seu pai também atuou – e no Colégio Cenecista Juventino Dias. Ela também possui certificado de proficiência em inglês e já lecionou em um curso de idiomas de sua cidade⁵⁹. Aos 29 de idade, Zélia já tem um capital escolar bem mais amplo do que todo aquele acumulado por seu pai durante toda a sua trajetória.

Bruno, o filho mais novo, nasceu em 27 de novembro de 1990; está, portanto, com 27 anos. Ele se formou em Engenharia Mecânica Pela UFSJ e atualmente trabalha na montadora de automóveis FIAT, em uma unidade da cidade de Betim, Minas Gerais. O trabalho de Bruno, embora o pai não tenha conseguido precisar, é condizente com o capital escolar por ele adquirido. Tudo leva a crer que Bruno é dotado de forte confiabilidade, pois, formado há poucos anos, já faz longas viagens a trabalho pela firma, muitas delas à região Nordeste do Brasil e ao exterior, para tratar de projetos bastante específicos da montadora. Segundo o pai, Bruno quase não vem a sua casa em Lavras, devido ao volume de trabalho em Betim e às frequentes viagens. Ele chegou a ingressar no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica (PPMEC) da UFSJ, mas, por não gostar da área acadêmica, segundo o pai, resolveu abandonar o curso⁶⁰.

Além de terem tido acesso ao ensino privado desde os quatro anos de idade, segundo o pai, ambos contaram com oportunidade de realizar outros cursos em instituições privadas, como cursos de inglês e informática. Os dois filhos nunca precisaram conciliar os estudos com o trabalho. De fato, eles ingressaram no mundo do trabalho quando o seu pai já estava em vias de se aposentar, e o pai sorri ao dizer que eles sempre foram para a escola de ônibus ou de carro. Estudaram em uma escola privada durante toda a educação básica, do “pré-escolar” ao fim do ensino médio (no IPG, onde o pai trabalhou e Zélia viria a trabalhar), fizeram seus respectivos cursos superiores em instituições públicas federais de ensino e, atualmente, ainda jovens, conquistaram espaços no mundo do trabalho que revelam como eles

⁵⁹ As informações escolares, acadêmicas e profissionais de Zélia têm como fonte o seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq e os depoimentos de seu pai. Meu último acesso a seu currículo naquela plataforma foi no dia 18 de janeiro de 2017, e a última atualização feita por ela havia acontecido em 20 de dezembro de 2016.

⁶⁰ As informações foram prestadas por Sebastião, pois Bruno não tem currículo na plataforma Lattes do CNPq.

já estão ultrapassando o seu pai (tal como acontece com seus primos Marco e Nelson), que sorri alegremente ao comparar o seu percurso escolar e profissional com o dos filhos.

A seguir, passo a me dedicar à vida escolar e de trabalho de Sebastião, de modo paralelo, pois estudos e trabalho sempre fizeram parte de sua vida, desde seus primeiros anos até a conclusão de seu curso de especialização, nível educacional máximo por ele atingido.

5.3 – Escola e trabalho: dois mundos inseparáveis

No caso de Sebastião, é impossível separar vida de trabalho e vida escolar, já que os estudos e a lida na “roça” são realidades com as quais ele conviveu desde o princípio de sua escolarização. Na realidade, antes mesmo do seu ingresso na escola ele já ajudava os pais na “lavoura”, situação que colocou mais obstáculos, mas não impediu o seu sucesso escolar.

Da geração de Sebastião, incluídos os membros da família extensa, ele foi o que primeiro escolarizou-se longamente. Entre os familiares mais jovens, “*bem* mais novos” que ele, principalmente os de origem urbana, alguns conseguiram fazer um curso de graduação. Há também parentes em sua faixa etária que “estudaram depois de velhos”. Inclusive, hoje ele tem primos que são professores em universidades públicas. Mônica declarou não ter conhecimento de pessoas da geração do marido, *no município de Ijaci*, que tenha conseguido obter um diploma de curso superior: “Da geração dele, dos amigos dele, da cidade, ele foi o único que estudou”. Complementou a esposa: “O Tião não fala, ele é muito humilde”. Estas falas denotam a raridade do sujeito e também o fato de ele saber-se uma “exceção à regra”, exceção não declarada, devido a sua “humildade”.

5.3.1 – Os quatro primeiros anos: a leveza de estar entre iguais

Sebastião ingressou na escola no início do ano de 1963, na então 1ª série do ensino primário, antes de completar sete anos de idade: “Eu fui até adiantado, entrei pra escola com seis anos, de tanto ficar pedindo pra entrar”. Com efeito, a idade regular de ingresso era de sete anos completos, naquele período em que a educação brasileira era regida pela Lei nº 4.024, de 1961. Ele declarou não ter ido à escola no “Jardim de Infância”, e que o início de sua vida escolar se deu em uma escola rural multisseriada⁶¹, da qual ele não recorda o nome, mas declarou que ela era conhecida como “escola da Limeira”, pois esse era o nome da fazenda na qual ela se situava. Nessa escola, os alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries dividiam o mesmo

⁶¹ D’Agostini (2014) e Ferri (1994) problematizam os limites e as possibilidades das escolas rurais multisseriadas. As duas autoras, além de traçarem um panorama histórico e legal desse modelo educacional, analisam ainda os seus desafios atuais.

espaço, ao mesmo tempo, e também a atenção de uma única professora. Sebastião considera curioso o fato das suas professoras desta época terem sido “habilitadas” a lecionar, sendo que elas haviam estudado até “4º ano do primário”, o que a legislação posterior proibiu, e ele reforçou que elas eram “excelentes professoras”, que “davam conta das três séries, todo dia”.

Nesse período, Sebastião “ajudava os outros [alunos], quando [ele] estava na frente”, a pedido da professora, para que ele não ficasse “à-toa, fazendo bagunça”, o que enseja duas interessantes observações: 1) Sebastião parecia ter mais “facilidade” que alguns de seus colegas no que diz respeito ao aprendizado, já que ele costumava terminar as atividades propostas pela professora antes daqueles, “na frente”; 2) a fim de evitar possíveis transtornos oriundos da ociosidade dos alunos que estavam “na frente”, a professora os “colocava pra poder ajudar” os colegas com “dificuldades”, embora eles não pudessem “fazer” as atividades para os colegas, mas deviam “ajudar” a eles, como espécies de “monitores”. Ao analisar-se, Sebastião identifica nesses auxílios aos colegas as origens de sua disposição para a docência: “O que eu mais gostava era ser ‘professor’, porque eu acho que estava aí, não é? Porque o que eu mais gostava era isso aí: fazia depressinha as minhas coisas lá, pra poder depois ir lá e ajudar os colegas”. Isso para ele “era bom, era gostoso” e “divertido”.

Importante notar que, até então, Sebastião ocupava o ambiente escolar com os seus *iguais*. Salva a sua “facilidade” de aprendizado, ele e seus colegas compartilhavam as mesmas condições de crianças pobres do meio rural, que trabalhavam na roça para ajudar as suas famílias nos horários extraescolares. Os seus relatos sobre esse período de sua vida são leves, alegres, repletos de uma nostalgia oriunda do seu precoce gosto pela escola. A partir da 4ª série, em 1966, Sebastião foi transferido para uma escola urbana, com classes de série única, na cidade de Ijaci: o então Grupo Escolar Maurício Zákhia, hoje Escola Estadual Maurício Zákhia. A única dificuldade passou a ser o fato de ele precisar percorrer, a pé, diariamente, a distância de cinco quilômetros entre o sítio onde vivia e essa nova escola, quer fizesse sol, frio ou chuva, já que, antes, “a escola multisseriada era pertinho”. Não há relatos de dificuldades com o conteúdo escolar, nem de problemas de relacionamento com colegas ou professores; apesar do ingresso em uma escola urbana, cabe lembrar que se tratava de uma escola pública de uma pequena cidade do interior. Sebastião ainda estava entre iguais.

5.3.2 – Os quatro anos seguintes: novas dificuldades, as mesmas alegrias

Concluída a 4ª série do curso primário, Sebastião já via em seu destino o fim da sua vida escolar, pois a cidade de Ijaci somente oferecia ensino até esse nível e, em Lavras, duas

opções de continuidade dos estudos eram possíveis, mas improváveis para ele: ingressar na Escola Estadual Dr. João Batista Hermeto ou em uma escola privada da cidade. Sua família não tinha condições financeiras para pagar uma escola particular, e o ingresso no chamado “Colégio Estadual” se dava por meio do exame de admissão ao ginásio, no qual Sebastião não obteve êxito. Assim, as injunções sociais o afastaram da escola em 1967: “Não tive condições de vir pra Lavras [...], na época eu não tinha condições de pagar uma escola particular e no estado era muito difícil de entrar”. Com efeito, o “exame de admissão funcionava como linha divisória entre a escola primária e a escola secundária e agravava a dificuldade de acesso a esta”, segundo Lisboa e Gouvea (2016, p. 270), que afirmam ainda que esses “dois níveis de ensino tinham objetivos distintos e se destinavam a setores populacionais diversos”, razão pela qual “não era fácil a passagem de um para outro”, conforme as autoras.

Sebastião ainda fez outros dois exames de admissão ao ginásio, em 1968 e 1969, mas não foi aprovado. Quando “praticamente já ia deixar de estudar mesmo”, por iniciativa do professor e empresário Canísio Ignácio Lunkes e do então prefeito de Ijaci, José Pedro de Castro Filho, foi fundada na cidade uma unidade escolar pertencente à CNEC, o Ginásio Pedro Sales, onde Sebastião pode cursar o ginásio no período noturno, a partir do ano de 1970, ano do início do funcionamento dessa escola em Ijaci. Sua família conseguia pagar as mensalidades da escola porque recebia subvenções do poder público municipal. Em seus dizeres, a CNEC “era [uma escola] particular, mas a prefeitura *ajudava muito*”, portanto, a “mensalidade”, ou a parte dela que restava para a sua família pagar, “era baixinha”, ainda assim, paga com dificuldade pelo pai, que se sacrificava em prol da escolarização do filho. Dificuldades econômicas parcialmente sanadas pelo apoio do poder público municipal, havia outras barreiras a serem diariamente transpostas por Sebastião, como a que diz respeito aos cinco quilômetros diários que, em suas palavras, “a gente tinha que andar, a pé”.

Perguntado se ao longo de toda a sua trajetória escolar, incluída a fase universitária, ele participou de festas e cerimônias de formatura ou conclusão de cursos, ele afirmou que ao final da “8ª série” houve algo semelhante: uma “festa”, uma “formatura”, com um “paraninfo”, na realidade, uma maneira de celebrar, não a conclusão do ciclo ginásio pelos alunos, mas a conquista *da cidade*, que pela primeira vez ofertava ensino até aquele nível. Em 1973 Sebastião concluiu o antigo ciclo ginásio. Chegou o momento do 2º grau. E com ele, um aumento na caminhada diária, que passou a ser de 10 quilômetros.

5.3.3 – O 2º grau: longas caminhadas em nome do sonho da escolarização

De 1974 a 1976, Sebastião cursou o 2º grau, no período noturno, no Colégio Nossa Senhora Aparecida, uma escola privada da cidade de Lavras. O trajeto entre sua casa e a cidade de Lavras, de cerca de 10 quilômetros, também “tinha que ser a pé”, quando ele não tinha condições de pagar o ônibus ou não coincidia de ele conseguir uma “carona”: “Eu vinha e ia a pé, até sozinho, eu vim várias vezes, de noite”. Ele tinha a intenção de fazer o curso técnico em Contabilidade, como seu irmão mais novo viria a fazer, mas optou pelo curso Científico. Em suas palavras, “pra quem estudava à noite” a direção da escola “dava um desconto”. Seu pai conversou com o diretor e conseguiu um abatimento de 60% no valor das mensalidades, outro sinal da importância dada por esse pai à escolarização do filho. Durante o 2º grau, Sebastião e seus irmãos continuavam ajudando os pais na lavoura e nas vendas na feira, e o pai “pagava” os filhos pelo trabalho, isto é, “de vez em quando dava um dinheirinho lá” para os filhos irem “passear”.

Terminado o 2º grau, Sebastião fez um cursinho pré-vestibular durante um semestre, com vistas a ingressar na ESAL, mais por insistência dos pais que por vontade própria. Ele prestou o vestibular no meio do ano de 1977 e foi reprovado. Estudou sozinho em casa durante o segundo semestre, tentou novamente o vestibular do final do ano e foi novamente reprovado. Assim foi também no primeiro semestre de 1978. Após as três reprovações, quando já desistia de estudar, fez o vestibular no final de 1978, no INCA, para o curso de Matemática, e foi aprovado em 4º lugar na lista de classificação entre 90 candidatos.

Sebastião nunca foi reprovado, e as únicas interrupções nos seus estudos se deram pelas razões expostas. Ele declarou sempre ter sido “um bom aluno, porque nunca deixava pra depois, pra estudar, sempre cumpria com os [...] deveres, estudava mesmo”, e ainda afirmou: “Na sala, eu era um dos melhores, sempre fui, prestava muita atenção na aula, nunca fui de conversar, de bagunça, isso não, eu era o bobinho lá da sala mesmo”. Sua “facilidade” maior era nas disciplinas ligadas às Ciências Exatas, sobretudo em Matemática e Física e, desde a adolescência, “quando sobrava um dinheirinho, ia lá e comprava um livro de Matemática ou então um livro de Física, pra ir acompanhando” as aulas.

Durante o seu percurso escolar, Sebastião manteve um “bom relacionamento, graças a Deus”, com os seus professores, vistos por ele com admiração e respeito, e nunca teve um problema relacional grave nas escolas. Ele declarou que a sua relação com os seus colegas nunca foi problemática e, perguntado sobre possíveis episódios de discriminação por causa de sua origem, sobretudo quando foi estudar na cidade de Lavras, ele declarou que “é aquele

caso, eles sempre chamavam ‘ô, da roça’, não é? Mas isso aí, deixa passar e pronto”, e que “levava na brincadeira”, mesmo que à época ele se sentisse “meio vergonhoso, com vergonha, porque você é da roça e diferente”. A fala denota claramente a existência de discriminações por parte dos colegas talvez um pouco mais privilegiados, bem como a sua atitude resignada frente a sua condição de estudante pobre – “muito pobre, muito humilde”, ele enfatizou – e morador da zona rural, que assimilava os apelidos como “brincadeira”, sem se posicionar frente àqueles sujeitos com atitude de revolta ou protesto, até porque isto lhe seria impossível, já que ele, Sebastião, era o “diferente” naquele contexto, na realidade, o *desigual*.

5.3.4 – Os estudos superiores: graduação, pós-graduação, cursos de formação continuada... E trabalho, muito trabalho

A “intenção” de Sebastião sempre foi a de ser professor, e ele identifica em seu desejo traços de uma “vocação”. Desde criança, sua representação faz do professor “um símbolo, um ídolo”, mas os seus pais alimentavam o sonho de que ele fizesse o curso de Agronomia, na antiga ESAL, por morarem “na roça” – “eles achavam que já estava em casa mesmo” – e por saberem da gratuidade do ensino ofertado naquela instituição. O desejo dos pais se fundamentava no êxito escolar do filho, que concluía o 2º grau, para eles, condição necessária e suficiente para o ingresso na ESAL, o que revela o total desconhecimento dessa família acerca das reais condições de ingresso em um curso superior, do conjunto de capitais necessários a tal feito. De fato, por três vezes Sebastião foi reprovado no vestibular para o curso de Agronomia, para a sua felicidade – “ainda bem, graças a Deus, não passei!” –, e declarou que, mesmo se cursasse Agronomia, tentaria ser professor nesta área.

Sebastião, que continuava a ajudar o pai na plantação e na venda de hortaliças e frutas, prestou o exame vestibular para o curso de Matemática do INCA, ao final do ano de 1978, e foi aprovado. Como essa é uma instituição privada de ensino, ele precisou contar, mais uma vez, com o pai, que pagou todas as taxas e mensalidades da faculdade para o filho durante o primeiro semestre de seu curso, até que Sebastião conseguisse a subvenção do Programa de Crédito Educativo (PCE)⁶² do Governo Federal, a partir do segundo semestre. Esse programa foi aprovado pela presidência da república no dia 23 de agosto de 1975 e implantado progressivamente em todo o Brasil a partir do primeiro semestre de 1976. “Ser economicamente carente” e ter “bom desempenho acadêmico” eram as condições para que um estudante obtivesse o crédito, e havia ainda uma série de outras exigências e

⁶² As informações apresentadas sobre o PCE, incluídas as citações textuais e indiretas, têm como fonte o *Manual do Programa de Crédito Educativo*, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>>.

contrapartidas. A carência econômica era aferida por meio de um índice de classificação que levava em conta variáveis sociofamiliares documentalmente comprováveis. Uma comissão de seleção e acompanhamento era constituída dentro da Instituição de Ensino Superior (IES), no intuito de “verificar periodicamente o grau de carência e o desempenho acadêmico do mutuário”, e o financiamento chegava a cobrir até 100% de todas as taxas e mensalidades do curso, como aconteceu com Sebastião. Corrido um período de carência após a conclusão do curso superior, o estudante retribuía aos cofres públicos, parceladamente, todo o valor, e a dívida era passível de amortizações, em determinados casos. A participação do INCA no PCE foi o fator determinante para a “escolha” de Sebastião por esta instituição. Sem a subvenção do PCE, o sujeito “talvez, até nem conseguia” fazer o curso e, posteriormente, sua dívida foi quitada com o seu salário de professor. O percurso diário de Sebastião, de Ijaci a Lavras e de Lavras a Ijaci, dava-se via transporte coletivo, em um ônibus fretado para transportar estudantes de várias escolas da cidade de Lavras que moravam em Ijaci.

Academicamente, seu percurso universitário foi marcado pela “facilidade” com os conteúdos matemáticos, porém, nas disciplinas das áreas das Ciências Sociais e Humanas, como Sociologia, por exemplo, ele “tinha um pouquinho de dificuldade, porque tinha que ler muito”, o que não o impediu de concluir o curso sem reprovações. Sebastião não permitia que excessos de tarefas se acumulassem, o que exigia dele um sobre-esforço, pois o trabalho diurno com os pais o levava a sacrificar o descanso dos fins de semana, inclusive das madrugadas, para estudar. A sua “facilidade” com as Ciências Exatas encontra as suas raízes no seu gosto por tais Ciências, e foi por “gostar demais” delas que ele “optou” por cursar Matemática, embora tenha declarado que essa “opção” foi condicionada pela impossibilidade material de se manter “numa cidade fora”, para fazer outro curso superior, “então, tinha que ser aqui [em Lavras] mesmo”. Na realidade, seu desejo era o de ser professor de Física, e como o curso de graduação que fez “habilitava” também o professor para lecionar Física e Desenho Geométrico, Sebastião encontrou nele um caminho menos incerto⁶³. Com efeito, ele

⁶³ O curso superior em Matemática conferiu a Sebastião a *licenciatura plena*, também em Física e Desenho Geométrico. Ele foi habilitado para lecionar estas três disciplinas em escolas de educação básica até o atual ensino médio. A lei nº 5.540/68, em seu Artigo 23, §1º, fixava a organização de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. A LDB nº 5.692/71, em seu artigo 30, exige “como formação mínima para o exercício do magistério”, no caso do “ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração”. Surgiram assim os cursos de *licenciatura curta*, que não habilitavam os graduados para a atuação no ensino de 2º grau, cuja exigência era a graduação na modalidade licenciatura plena. Os cursos de licenciatura curta foram abolidos e as determinações das legislações anteriores revogadas pela LDB 9.394/96 e suas complementações, conforme consta no artigo 1º da Resolução da Câmara de Educação Superior (CES) nº 2, de 19 de maio de 1999: “Os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos”. Nascimento (2012, p. 341) aponta

falou com fluidez e familiaridade sobre vários aspectos da Matemática, da Física e do Desenho Geométrico durante as entrevistas, o que revela a forte intensidade da sua incorporação da cultura ligada a essas áreas do conhecimento. De acordo com o entrevistado, dos 60 estudantes que ingressam no curso em sua turma, 19 se formaram e apenas 4, número com ele incluído, ingressaram e permaneceram na carreira docente. Ele participou de todas as cerimônias de conclusão do seu curso, ou seja, da religiosa (Missa de Ação de Graças), da institucional (entrega de certificado, colação de grau) e da social (baile de formatura), o que já revela certa ascensão social ocorrida no decorrer do curso, sobretudo por ele ter começado a trabalhar como professor em 1981, quando estava no 5º semestre da graduação, como professor de Matemática e Física do 2º grau, período noturno, do Colégio Nossa Senhora Aparecida, escola onde ele havia cursado esse nível de ensino, primeiramente como substituto do professor Sebastião Teixeira Campos, referido pelo entrevistado como “professor Tiãozinho”, figura que se mostraria importante para o seu percurso socioprofissional. A partir de 1983 Sebastião foi definitivamente contratado para as suas “próprias aulas” e permaneceu até 1985, quando a escola encerrou seu funcionamento.

Certas experiências marcam os pobres e geram memórias indeléveis. Sebastião deu um depoimento inusitado a respeito das roupas que usava, as quais “não eram *aquela beleza*”, pois ele e os irmãos “não tinham muita escolha”. Ele tinha “pouca roupa”, apenas duas calças e duas camisas, mas eram “de marca, porque a roupa de marca, hoje a gente fala ‘de etiqueta’, ela dura mais do que as outras”. As roupas que usava para o trabalho na roça eram “arrebentadas”, já as outras, as “domingueiras”, ele “fazia de tudo para comprar de marca, juntava dinheiro, uma dificuldade, rapaz”. Uma experiência que, na ocasião, foi carregada de sofrimento e constrangimento, acabou por se tornar uma lembrança plena de simbolização, transformou-se em um episódio engraçado e risível pela alquimia do tempo, e hoje revela quantos fossos sociais Sebastião precisou transpor no início de sua carreira docente:

Engraçado, rapaz, no primeiro dia que eu ia trabalhar – isso aí eu lembro até hoje –, a minha calça descosturou na perna, aqui, de cima em baixo, rapaz! E aí ficou aquela bambeira! “E agora, o que eu vou fazer?” E estava faltando o que? Uma meia hora pra eu dar a primeira aula, certo? Lá no Colégio [Nossa Senhora] Aparecida, à noite, já como professor, antes eu era substituto. E esse dia aconteceu, porque, como substituto, eu comprei essas roupas lá e essa ficou um pouquinho mais velha, ela já estava mais velha, e aconteceu

para o caráter emergencial das licenciaturas curtas. Conforme o autor, a “perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis”. A criação dessas licenciaturas foi proposta no ano de 1964, por Newton Sucupira, então membro do Conselho Federal de Educação, com vistas a “resolver o problema da falta de professores” (SUCUPIRA, 1964, p. 111). Saviani (2008) mostrou a concepção produtivista de educação que norteou essas licenciaturas.

isso, descosturou. Aí, “e agora?” Passei num... Tinha um alfaiate ali naquele edifício Santa Mônica, tinha um alfaiate lá, pertinho, ali, aí eu falei com ele e ele falou: “Não! Faz o seguinte: entra ali, fica atrás daquele balcão ali, você tira a calça lá e você fica lá sentado lá de cueca, só, e dá a calça aqui que eu costuro pra você” (risos). Isso aconteceu, tá?⁶⁴

Outro relato mostra como ele sofreu discriminações por trazer em seu corpo a marca da pobreza e da ruralidade. Por indicação de uma professora, ele esteve em uma escola, no intuito de se apresentar à direção como candidato a professor, “só que, era aquele caso, a roupa não era adequada”, suas roupas estavam “surradas mesmo”, porém, como ele “só tinha aquelas”, o diretor, um homem “alinhado”, olhou para ele “de cima em baixo”, e Sebastião concluiu: “Acho que ele não foi muito com o meu jeito de vestir”. Sebastião tinha consciência de que precisaria transpor inúmeras barreiras para adentrar aquele novo mundo um tanto refratário a ele, mundo repleto de belezas, mas também de violências capazes de levar um jovem pobre a assumir uma culpa que não lhe cabe: “*Eu estava errado*, mas acontece que eu não tinha outra roupa pra ir! A roupa que eu tinha era aquela mesma” (grifo meu).

No início de 1982, antes de se formar, ele começou a trabalhar também em um cursinho pré-vestibular chamado Impulso, na cidade de Lavras, contudo, sem sucesso, em sua análise, pela sua “falta de experiência” e por ele não ter o que chama de “perfil de professor de cursinho”: “Eu estava ainda sem formar, começando, e não deu certo, porque trabalhar com cursinho já era um pouquinho mais exigente... Contar uma piadinha, isso eu não sei contar... Também o conhecimento estava ainda em formação, e aí não deu certo”. O proprietário do cursinho, entretanto, não quis demiti-lo, e propôs que ele ficasse por ali, trabalhando com “monitorias” e “plantões-tira-dúvidas”. Proposta aceita, no ano seguinte, já graduado, Sebastião voltou a assumir as aulas e permaneceu nesse cursinho até 1985, quando o seu proprietário precisou fechar o negócio e se mudar para a capital do estado. Sebastião declarou ser muito grato ao ex-proprietário do cursinho pré-vestibular Impulso, Donizeti Luiz da Silva, apelidado de Índio, por tê-lo “ajudado muito” no início de sua carreira⁶⁵.

⁶⁴ Transcrevi a palavra “bambeira” da forma como a pronunciou o entrevistado no intuito de dizer que sua calça bambeou. Optei por essa transcrição ancorado em Whitaker et al. (1995, p. 68), para os quais “quando emergirem palavras e expressões características da pessoa e do grupo ao qual ela faz parte, elas devem ser transcritas de maneira fiel à pronúncia, podendo-se, portanto, grafá-las e ortografia alternativa e colocada entre aspas [...] Ressaltar o pitoresco enriquece a transcrição quando feita de forma criteriosa”. Nesse caso específico, as aspas podem ser dispensadas, pois está explícito que se trata de uma citação da fala do sujeito.

⁶⁵ Sebastião voltou a lecionar em cursinhos, a contragosto e por um curto período de tempo, quando o IPG oferecia esta modalidade de ensino, e em uma escola chamada Impacto Centro de Ensino, também em Lavras, cujo proprietário é seu amigo, “mais por amizade mesmo”.

Sebastião formou-se ao final de 1982 e, já no ano seguinte, ingressou no curso de pós-graduação *lato sensu* em Física, com duração de 400 horas-aula, na ESAL, o que lhe conferiu o título de especialista em Física, no ano de 1984. Perguntado se ele já pretendeu fazer um curso de mestrado e também de doutorado, ele declarou que sim, mas alegou “falta de condições”, o que significa, nesse caso, “falta de tempo”, mas que agora, aposentado, pensa em fazer o mestrado em educação. Com efeito, dedicar-se à vida acadêmica implicaria, durante a sua carreira docente, sobretudo no início, ter de abrir mão de uma certa carga horária de trabalho, com o conseqüente impacto sobre o orçamento familiar e, vale lembrar, a vida profissional e conjugal de Sebastião iniciaram-se praticamente no mesmo momento. Nos anos 1980, a região de Lavras ainda contava com uma reduzida oferta de programas de pós-graduação nas áreas ligadas à educação, o que ampliou essa dificuldade para Sebastião. Ele declarou já ter tido a oportunidade de fazer o curso de mestrado em educação na Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), na cidade mineira de Três Corações, mas que não o faria se fosse apenas para “melhorar” o salário, devido aos planos de carreira – como alguns de seus colegas assumiram ter feito –, mas faria se fosse para “melhorar o conhecimento”, não apenas “por fazer” ou “só pra ter diploma”.

A vida profissional de Sebastião sempre foi voltada para o *ensino*; no caso do trabalho com os cursos de graduação, que analisarei na subseção seguinte, a pesquisa e a extensão não fizeram parte de seu percurso. Em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq⁶⁶ não consta nenhuma pesquisa desenvolvida, tampouco publicações científicas, à exceção de um resumo em parceria com outros dois autores nos anais de um evento promovido pelo UNILAVRAS. Ele declarou já ter tido a oportunidade de se tornar coordenador e até mesmo diretor de algumas das escolas nas quais trabalhou, mas optou por não aceitar. Na realidade, ele já foi coordenador do extinto curso de Matemática do UNILAVRAS, sem maiores informações a respeito. Consta ainda, em seu currículo, a participação em 34 bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação e 11 orientações de trabalhos desta mesma natureza, todos do curso de licenciatura em Matemática do UNILAVRAS, entre os anos de 2002 e 2008.

Embora reconheça a relevância da sua formação superior para a sua constituição socioprofissional, mais do que o conteúdo escolar formal, os professores foram, para o entrevistado, os grandes responsáveis pela sua formação, em sentido técnico, cultural e ético. São os seus “modelos”, seus “espelhos”. Ele citou uma série de seus ex-professores durante as nossas entrevistas, descreveu a maneira de cada um lecionar e conviver com os estudantes e,

⁶⁶ A última atualização feita por Sebastião nesse seu currículo foi em 09 de janeiro do ano de 2013.

nessas descrições, a emoção e o reconhecimento eram visíveis nos seus olhos. Muitos desses professores se tornaram seus amigos e ele ainda os visita sempre que pode. Os capitais social e simbólico de Sebastião conferiram a ele uma confiabilidade e uma respeitabilidade que tiveram, como resultado “indicações” de seu nome para trabalhar nas escolas onde atuou, feitas por alguns de seus ex-professores. Por esta razão, Sebastião se considera devedor deles por muito de sua vida de trabalho.

Ele é consciente de que, sem o “incentivo” dos seus pais, não conseguiria se formar em um curso superior, incentivo manifesto verbalmente pela mãe e, pelo pai, em forma de sacrifícios econômicos para que ele estudasse e chegasse a ser “alguém na vida”. Os três filhos contaram com *condições objetivas* semelhantes, embora sem iguais *condições e disposições subjetivas* para os estudos.

Importante no percurso escolar de Sebastião foi a sua capacidade de constituir laços simbólicos que lhe abriram certas portas, não de modo automático, como no caso do “bom aluno” que magicamente se torna um “profissional bem-sucedido”, mas por meio de uma série de estratégias nem sempre conscientes, de processos apenas aparentemente simples, mas, na realidade, complexos e intrincados, repletos de mecanismos impassíveis de aferição. As raízes desse seu “jeito de agir”, desse *habitus*, encontra-se nas suas origens familiares, na educação doméstica, na ética do trabalho alimentada pelos pais, mas também nos “resultados” obtidos a partir desses “investimentos”, como mostrarei nas seções seguintes. Sebastião viveu paralelamente a vida de trabalho e a de estudos. É inegável que essa conciliação não produz as condições mais propícias para que os sujeitos se escolarizem longamente, entretanto, no caso aqui analisado, a vida precoce de trabalho não apenas não impediu a escolarização longa do sujeito como também contribuiu para inculcar nele *disposições laborais* que foram convertidas em *disposições escolares*.

A escola foi, para Sebastião, “um mundo novo”, um espaço onde ele teve contato com uma cultura radicalmente diferente da de sua família. A ampliação do seu leque cultural se deu *na e pela* escola, por meio de processos escolares (o contato com os conteúdos estudados) e não escolares (as relações estabelecidas, as brincadeiras, as amizades): “Pra aprender, não tinha coisa melhor, eu sempre gostei de escola e o que faz a gente é a escola”. O espaço escolar maximizou o cabedal cultural de Sebastião, que afirmou: “Acho que todo o tipo de cultura que eu tive veio da escola” – e também do “convívio com outras pessoas”.

5.4 – Consolidação profissional: “construção da competência”, “estabilidade no trabalho” e “realização pessoal”

Nesta seção, além de *aspectos objetivos* ligados à consolidação profissional de Sebastião, trato também de *aspectos subjetivos*, como as suas relações com os seus superiores hierárquicos, colegas de trabalho e, especialmente, com os seus ex e atuais alunos. Em alguns momentos, analiso as *concepções pedagógicas* do sujeito, constituidoras do capital cultural profissional por ele incorporado, o que, embora aparentemente possa não ter relação direta com o meu objeto de pesquisa, revelam muito acerca do *profissional* Sebastião.

Sebastião aposentou-se em agosto de 2013⁶⁷, mas continua a lecionar, “por opção”, no Colégio Universitário Canísio Ignácio Lunkes. Ele pretende “ficar mais tranquilo, com pouquinhas aulas”, apenas três horas semanais, no 3º ano do ensino médio, e aventa a possibilidade de brevemente parar de trabalhar.

Em 1983, o sujeito foi “convidado” para lecionar a disciplina “Física II”, no curso de Matemática da mesma instituição em que se formara, em sua análise, porque foi um “bom aluno, dedicado”, e por ter sido monitor de algumas disciplinas, o que fomentou a sua disposição para a docência. Ele deixou de dar aulas nos cursos de graduação do UNILAVRAS no fim de 2014. Em 31 anos de atividade nesta instituição, ele lecionou nos cursos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Engenharia Civil e Engenharia de Produção.

O dia 28 de março de 1983 foi especial para Sebastião. Nesse exato dia, ele passou a trabalhar “com carteira assinada” no Colégio Nossa Senhora Aparecida (onde já era professor substituto desde 1981), contraiu o financiamento da sua primeira motocicleta usada e começou a namorar Mônica. No início de sua carreira, ele costumava substituir alguns professores, muitas das vezes sem remuneração por suas aulas, o que, longe de aborrecê-lo, era-lhe satisfatório, pois ele sabia que assim estava “ganhando experiência”. Durante a primeira metade da década de 1980, ele “pegava algum contrato no Colégio Estadual” e substituições no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e também no IPG. Ele foi definitivamente contratado por esta última escola em 1985, a convite do então diretor pedagógico, professor Monteiro, e nela permaneceu até 2014, portanto, por 29 anos, “sempre com *muitas* aulas” no ensino médio. O professor Monteiro foi uma das figuras mais importantes para a sua constituição enquanto docente⁶⁸. Sebastião sempre o citava durante as entrevistas, e recordo-

⁶⁷ A motocicleta mencionada no introito deste capítulo foi o “presente de aposentaria” que ele *se deu*.

⁶⁸ O professor Paulo Monteiro Rodrigues, conforme informações cedidas pelo departamento de gestão de pessoas do IPG, trabalhou nesta escola entre os anos de 1973 e 2004, primeiramente como professor e posteriormente como coordenador de ensino e diretor pedagógico. Ele faleceu no ano de 2008.

me também de já tê-lo ouvido fazer isso no ambiente de trabalho que compartilhei com ele de 2010 a 2014. Na representação de Sebastião, Monteiro “exigente, costumava pegar bastante no pé” dos professores e, por vezes, chegava a ser “até um pouquinho bruto”, o que, longe de ser um “defeito”, são “qualidades” apontadas por Sebastião, que “aproveitou muito” para aprender com ele. Os dois se tornaram amigos, numa expansão para a vida social daquilo que competia ao âmbito escolar. Embora Sebastião tenha citado outros professores como suas “referências”, ele afirmou que o professor Monteiro “representou um pouco mais”⁶⁹.

Sobre sua trajetória docente, Sebastião declarou: “A única escola que trabalhei e que me arrependo de não ter continuado a trabalhar é o Lourdes, Colégio [Nossa Senhora] de Lourdes”, escola confessional católica, fundada na cidade de Lavras em 11 de fevereiro do ano de 1900, por missionárias da Congregação das Irmãs Auxiliares de Nossa Senhora da Piedade (CIANSP), mantenedora da escola, por sua vez, fundada pelo Monsenhor Domingos Evangelista Pinheiro, em 28 de agosto de 1892. Sebastião lecionou Física para turmas do 2º grau dessa escola no ano de 1988, e percebeu ali, sobretudo da parte das Irmãs encarregadas do trabalho pedagógico, uma “dedicação para com os alunos”, “um capricho”, “um carinho todo especial”. No entanto, à mesma época, “surgiram umas aulas no Colégio Estadual [Doutor João Batista Hermeto]”, que pareciam ser “uma coisa mais garantida”, isto é, Sebastião fora seduzido pela possibilidade da conquista de sua efetivação no cargo, o que conferiria a ele uma estabilidade “menos garantida” na iniciativa privada, e que era fundamental para um professor casado há pouco tempo e que vislumbrava a construção e a consolidação, ainda incertas, de sua carreira. Mas a efetivação não aconteceu.

No ano de 1985, Sebastião foi aprovado em um concurso público para professor do CTPM, em Lavras, mas não foi imediatamente nomeado. Pouco tempo depois, o mesmo professor Tiãozinho, por ele substituído no início dos anos 1980, no Colégio Nossa Senhora Aparecida, e que também era professor do CTPM, licenciou-se para assumir um cargo na Prefeitura Municipal de Lavras, o que abriu uma vaga novamente preenchida pelo entrevistado, que ali lecionou por 23 anos, até 2008, quando se demitiu, por razões pessoais.

Importante episódio de sua trajetória é o de sua passagem pela ESAL, como professor substituto, entre os anos de 1988 e 1991. Ainda com poucos anos de profissão, mas em atuação em escolas prestigiadas da cidade (Gammon, INCA, CTPM), ele fora *convidado* a substituir, por quatro anos, um professor que havia se licenciado para fazer um curso de

⁶⁹ Duas professoras foram bastante citadas pelo entrevistado durante o trabalho de campo junto a ele realizado: Aparecida Andrade, “dona Aparecida”, uma professora de História, e Maria da Glória Alvarenga, professora de Matemática, conhecida na cidade como “dona Dodi”. Esta foi uma das pessoas que “indicaram” Sebastião para alguns diretores e proprietários de escolas no início de sua vida profissional

doutoramento. Sebastião foi contratado para lecionar disciplinas de Física nos cursos de Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal, e, em alguns semestres, chegou a ficar “sobrecarregado”, precisou “trabalhar demais”. Encerrado o período do seu contrato como professor substituto, foi cogitada a possibilidade da sua permanência na instituição e, embora ele tenha declarado que trabalhar na ESAL “foi até muito bom”, ele disse a seus colegas “não, muito obrigado, não quero, não”, e “preferiu” permanecer nas escolas onde já lecionava. É importante lembrar que, durante os anos de 1983 e 1984, Sebastião havia sido aluno de um curso de especialização em Física oferecido pela ESAL, e ele próprio declarou que o convite para trabalhar como professor substituto dessa instituição “foi um sinal de reconhecimento”: “Eles já sabiam como eu era, como aluno e como professor” – o que funcionou como uma importante moeda de troca, efeito dos seus capitais escolar, social e simbólico.

Lecionar para o ensino médio é a predileção profissional de Sebastião. Entre as suas “vantagens”, ele mencionou o tempo de “convivência” de três anos, caso o professor trabalhe em todos, o que amplia o “contato” com os alunos. Ele nunca sentiu, no ensino superior, o mesmo prazer que sentiu e sente no ensino médio. A relação professor-estudante, na educação superior, parece-lhe mais impessoal, e a formação do estudante mais solitária, ao passo que o tempo maior de convivência entre ambos no ensino médio proporciona o estreitamento de laços de amizade: “Eu tenho muita amizade, com muitos alunos [do ensino médio], muita amizade”. Para ele, é próprio do professor do ensino médio permanecer na memória dos alunos, mais que os professores dos outros níveis de ensino.

O gosto de Sebastião por lecionar para “adolescentes” extrapola o aspecto pedagógico, passa para o afetivo e se torna quase paternal. Para ele, o professor deve assumir a função de “ajudar a formar o menino”, não apenas a de “informar”, e a “formação” é por ele entendida *também* em seu sentido *moral*, embora reconheça ser esta “uma obrigação de pai e mãe”. Ele exemplificou: “Tem muita coisinha que passa despercebida com os pais, e muitas vezes aconteceu isso comigo e minha esposa, não é? Chegou uma pessoa de fora e ajudou a formar os meus filhos, quero dizer, isso aí eu agradeço muito”.

Por meio de “brincadeiras”, Sebastião procura contribuir com a “formação” dos adolescentes, pois, “brincando você tem muito mais facilidade de atingir uma pessoa do que se chegar e falar sério”. Além de ser uma estratégia de “formação” mais eficaz, as brincadeiras amenizam o tom das “chamadas de atenção”, pois, os seus alunos costumam dizer que quando ele “ia chamar a atenção *mesmo*, pra valer”, ele era “muito bruto”, o que ele admite: “*Sou* muito bruto pra isso, pra chamar a atenção”. Na visão de Mônica, esta é uma consequência do fato de o marido ser “muito radical” na forma de pensar e atuar. Preceitos

bíblicos também sempre fizeram parte das estratégias pedagógicas do sujeito: “[Eu] pegava na Bíblia, que está tudo ali”. A expressão “está tudo ali” revela que, para ele, a Bíblia encerra toda a verdade, além de ser uma importante fonte de ensinamentos morais para os adolescentes, que “ouvem” com mais “facilidade”. Quando, por exemplo, um aluno deixa de prestar atenção à aula para conversar com um colega, Sebastião costuma citar o trecho presente no Evangelho Segundo Mateus, capítulo 6, versículo 24: “Ninguém pode servir a dois senhores. Porque, ou odiará a um e amará o outro, ou será fiel a um desprezará o outro. Vocês não podem servir a Deus e às riquezas”.⁷⁰ Ou então, para tentar dissuadi-los de “colar” nas provas, ele cita o Evangelho Segundo Lucas, capítulo 16, versículo 10, que traz as seguintes palavras: “Quem é fiel nas pequenas coisas, também é fiel nas grandes; e quem é injusto nas pequenas, também é injusto nas grandes”.

Sebastião declarou que sua “preocupação é ensinar”, mesmo que o seu “jeito” possa não “agradar” a alguns de seus alunos. A alegria que sente por ser professor tornou-se corporalmente visível nele em vários momentos de nossas entrevistas. Foi emocionante quando ele me narrou o que sentia ao perceber a felicidade de uma de suas ex-alunas “com dificuldade” em aprender, que sistematicamente “ficava de recuperação” em sua disciplina, mas que depois conseguia “recuperar” a média nas provas. Os olhos do entrevistado ficaram marejados, seu sorriso iluminou o seu rosto e o tom exclamativo predominou em sua voz:

E essa menina, gente! Você via o olharzinho, o olho dela *brilhar*, é na hora que ela pegava a prova, que olhava: “Eu recuperei!”, Gente, mas aquilo não tinha coisa melhor! Certo? Então eu aprendi a observar muito os alunos e dar atenção, exatamente por causa disso: porque quando você dá atenção, você mostra que está tendo interesse por ele. Não tem coisa melhor! Essa menina me ensinou a fazer isso aí. Não tinha coisa mais bonita, Luiz!

Sebastião considera a sua carreira “estável”, palavra representativa de uma vida profissional sem problemas relacionais, financeiros e de ordem técnica. Ele atuou por décadas em “boas escolas”, e em sua fala não apreciam relatos acerca do assombro do desemprego, sequer da redução da quantidade de suas aulas, o que implicaria, necessariamente, uma diminuição em sua renda; pelo contrário: ele sempre trabalhou tanto que um de seus amigos costumava chamá-lo de “máquina de dar aulas”. Ele nunca foi demitido, e foi enfático ao se

⁷⁰ A mesma fala atribuída a Jesus aparece no Evangelho Segundo Lucas, capítulo 16, versículo 13, com pequenas modificações vocabulares: “Nenhum empregado pode servir a dois senhores, porque, ou odiará um e amará o outro, ou se apegará a um e desprezará o outro. Vocês não podem servir a Deus e ao Dinheiro”. Aqui e na citação do Evangelho de Mateus presente no corpo desta tese, a Bíblia da qual os excertos provêm é a BÍBLIA SAGRADA – EDIÇÃO PASTORAL. São Paulo: Paulus, 1990. A citação de Mateus aparece à página 1187 e as de Lucas – a que consta nesta nota e a do corpo do texto – à página 1275 dessa edição.

referir às escolas nas quais parou de trabalhar: “Saí porque *eu* quis sair”. Sebastião lamenta “ter aproveitado pouco” o tempo com a esposa e com os filhos, ter se “dedicado pouco” a eles, por ter trabalhado excessivamente, o que Mônica refutou ao dizer que “não sentia estresses nele, não sentia cansaço nele”, mas sim, a presença de um marido e pai atencioso. Não obstante, à época do nascimento dos filhos, Mônica interrompeu a sua vida profissional por 10 anos, a fim de dedicar-se mais às crianças, pois ela dizia que, trabalhando como ambos trabalhavam, os filhos “não iam ter nem pai, nem mãe”.

É interessante a forma como Sebastião entende a “construção da competência”, pois ela denota a sua disposição para o trabalho, incorporada desde a sua infância no campo, posteriormente aplicada à profissão docente. Para ele, “estabilidade” e “competência a gente que constrói”, por meio da “dedicação ao trabalho”, o que leva, de maneira experiencial, ao saber-fazer. Ele procurou “fazer o melhor” em seu trabalho, e o resultado foi a sua “estabilidade” nas “boas escolas” onde trabalhou, “graças a Deus”, a sua própria “dedicação” e a sua assiduidade. Mas ele tem consciência de que essa “estabilidade” depende, igualmente, da manutenção de um “bom relacionamento” com os alunos, colegas de trabalho e superiores hierárquicos, já que, sobretudo na educação básica, o professor “é um pouquinho mais vigiado pela direção”, e a vigilância não passa apenas pela pretensa aferição do domínio técnico do docente, mas por tudo o que sucede na convivência no espaço escolar: “Eu acho que é uma das coisas que, também, me manteve tantos anos trabalhando nas escolas: eu tive um [bom] relacionamento com as pessoas”. Isto potencializou o seu capital simbólico e social.

Sebastião tem um profundo respeito pelas *regras*, sobretudo as das instituições escolares. Ele as observa rigorosamente e *exige* que seus alunos também o façam. Gelamo (2009) analisa as noções de *uso privado* e *uso público da razão*, do filósofo Immanuel Kant, de uma forma pertinente a minha leitura do cumprimento das regras por Sebastião. Kant chama de *uso privado da razão*, conforme Gelamo (2009, p. 57), “aquele que se faz em determinado cargo público ou função”, o que impede o sujeito de “problematizar as regras e as leis a que está submetido, restando-lhe apenas obedecer e garantir a obediência delas”. Mas, para além desta privação intencional da razão, os homens, como cidadãos livres, têm “completa liberdade, e até mesmo o dever, de dar conhecimento ao público de todas as suas ideias, cuidadosamente examinadas e bem intencionadas” (KANT, 1985, p. 106 citado por GELAMO, 2009, p. 57), o que caracteriza o *uso público da razão*. O ideal é que, progressivamente, reduza-se a tensão entre ambos os usos da razão, por meio da justificação racional das normas institucionais. Sem entrar no mérito do debate tipicamente iluminista no qual o pensamento kantiano se insere, é fato que podem existir tensões entre o que um sujeito

pensa e o que ele precisa praticar, no caso do pertencimento a uma instituição, o que, de certa forma, ocorre com Sebastião, embora a sua observância às regras não seja pautada por uma docilidade acrítica: elas fazer sentido para ele, como na maioria das vezes fazem: “Eu sou disciplinado, tenho facilidade, me adapto muito bem às regras, mas sou ponderado também”.

Sebastião se preocupa, inclusive, com a sua aparência, no sentido de sempre se vestir para o trabalho da forma que julga ser a mais adequada, isto é, com calça e camisa “sociais”. Ele se barbeia com esmero todas as manhãs, “religiosamente”, e vai ao trabalho sempre de “banho tomado” e com os “cabelos penteados”, além de trocar a camisa até três vezes por dia. Ele chegou a se comparar com “um colega” que “de vez em quando ele ia sujo, ou, às vezes o desodorante tinha ultrapassado”, o que incomodava Sebastião: “Eu achava ruim isso aí”.

Sebastião critica a crença de que “o diploma vale alguma coisa”, pois a competência é cotidianamente construída e o profissional “não chega pronto no mercado de trabalho”, fala assinalada por uma compreensão sociológica espontânea (BOURDIEU, 2010a), intuitiva, experiencial, acerca do quão rudimentares e incertas são as garantias de “sucesso” do profissional no “mercado de trabalho” pautadas apenas na certificação jurídica conferida pelos títulos e diplomas, como mostrou Bourdieu (2010; 2010b). A permanência e a evolução no mundo do trabalho não se dão de modo matemático nem automático (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014), mas são devedoras de processos informais complexos:

Você tem que *construir* a sua competência, porque diploma só prova o que você é [em termos formais]. Chega lá, você chega com o seu diploma e fala “Ah, ele *pode* exercer essa profissão”. Agora, depois daí, *o que vai manter você no trabalho é exatamente a sua competência, porque diploma não mantém* (Grifos meus)⁷¹.

O conjunto de capitais por ele adquirido conferiu certa leveza, certa despreocupação com as incertezas de se trabalhar na iniciativa privada. O desemprego parece nunca ter sido um fantasma a assombrá-lo. Mônica declarou – e o sujeito concordou prontamente – que Sebastião “nunca pediu emprego”, mas eles sempre lhe foram “oferecidos”, e os “convites” foram permanentes na carreira do marido, que “nunca precisou de correr atrás”, pois as oportunidades “iam aparecendo” e que, mesmo considerado o empenho do marido para

⁷¹ O Parecer 28/2001 do CNE/CP apresenta uma definição para o “diploma de licenciado pelo ensino superior” que esclarece as suas *propriedades jurídicas* objetivamente postas. Conforme este Parecer, esse diploma “é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença”. No caso dos cursos de licenciatura, “trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)”. Reforço que *facultar* o exercício do magistério não é o mesmo que *garantir* o ingresso, muito menos a *permanência* de um licenciado nesse exercício, como esclarecem os trabalhos citados de Bourdieu e como ilustra a sociologia espontânea de Sebastião.

conquistar respeitabilidade e confiabilidade – capital social e capital simbólico –, o fator “sorte” não pode ser desconsiderado em sua trajetória e, mais do que sorte, ela acredita na intervenção divina nos destinos sociais de Sebastião, isto é, que “foi uma coisa de Deus”.

A “estabilidade” conquistada pela “competência” por ele construída levou a um fenômeno curioso, a partir do seu ponto de vista. O UNILAVRAS vinha, há alguns anos, por razões legais e institucionais, exigindo que o seu corpo docente obtivesse cada vez mais títulos (mestrado, doutorado) e, já em meados dos anos 1990, Sebastião era um dos poucos professores da instituição que só contava com o título de Especialista, o que não impediu que ele permanecesse nela até a sua aposentadoria: “Muitos [professores] entraram *com título* e já saíram. Eu, graças a Deus, estou lá⁷². Quero dizer, era o meu esforço”. Sebastião atribui ao “esforço” individual e à “dedicação” aos estudos e ao trabalho as chaves para se atingir o “sucesso” escolar e profissional que ele reconhece ter atingido. Entretanto, ele percebe em seu percurso algumas *vantagens* sem as quais ele não teria conseguido chegar aonde chegou. A sua “vontade de estudar, de vencer” não o levou a incorporar nenhum tipo de discurso meritocrático, típico das camadas abastadas e dos defensores do liberalismo, como mostrei em Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014), com base em Nogueira (1991) e Devouassoux-Merakchi (1975), em uma análise que caminha na direção de Dubet (2008), pensador que percebe na meritocracia a *injustiça* ideologicamente mascarada de *justiça*.

Sebastião reconhece que a mobilidade social ascendente por ele vivida resultou de sua longa escolarização e de seu trabalho como professor: “Sobre a ascensão, toda ela foi como professor, porque, antes, trabalhava na roça, ajudava lá na roça, capinar, serviço pesado mesmo, roçava, ajudava os meus pais lá”. Somente depois de começar “a dar aula” ele passou a ter uma vida mais confortável “em todos os aspectos”. A docência conferiu a ele uma ascensão “financeira”, pois ele “não tinha nada”, “social” e a aquilo que ele considera mais importante: uma “ascensão de respeito”, ou seja, a aquisição de um capital social e de um capital simbólico até então escassos em sua configuração familiar, patente no fato de ser “completamente diferente o tratamento” que ele costuma receber *por ser professor*.

Sebastião, que se considera economicamente “bem de vida”, mora em casa própria, e como fontes atuais de renda, ele conta com o valor referente a sua aposentadoria pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), com os valores dos aluguéis de três casas pertencentes a ele na cidade de Lavras e com a remuneração pelas poucas aulas que mantém no ensino médio do Colégio Universitário Canísio Ignácio Lunkes. Ele também possui dois sítios: uma

⁷² Esta afirmação foi feita por ele na primeira entrevista-piloto, realizada em 15 de maio de 2013, quando faltavam ainda alguns meses para ele se aposentar. Razão pela qual ele afirma “estou lá”.

parte da pequena propriedade rural obtida como “herança” de seus falecidos pais, no ano de 2005, e outro que ele adquiriu há cinco anos.

A entrevista temática sobre o seu percurso socioprofissional foi a mais longa, e foi nessa entrevista que Sebastião esteve mais à vontade. Esse foi o momento mais confortável de meu trabalho de campo para Sebastião. Sua fala foi mais fluida que nos demais encontros, devido a sua familiaridade com o tema, seu gosto e seu prazer em me descrever, às vezes minuciosamente, as peripécias pelas quais passou e passa em sua trajetória, o que mostra o quão intensamente Sebastião incorporou os capitais culturais específicos do seu campo de atuação profissional, o que o tornou tecnicamente “competente”, e como ele lançou mão de estratégias, nem sempre conscientes, na luta pela permanência nesse universo. Em um dado momento ele chegou a se preocupar em estar *tomando o meu tempo*, e me perguntou “o seu tempo, como é que está?”, como quem quisesse, na realidade, perguntar “posso falar mais?”, o que revelou o seu desejo de que eu permanecesse em sua casa, para ouvi-lo, mais do que aconteceu ao tratarmos de outros assuntos envolvidos em minha pesquisa, que nem sempre lhe proporcionavam a mesma satisfação. Encerrada a entrevista, enquanto conversávamos com o gravador desligado, ele se lembrou de mais situações e me pediu que religasse o aparelho, iniciativa que, para mim, como pesquisador, foi extremamente satisfatória.

A sala dos professores do *campus* Carlota Kemper, onde funcionam os ensinamentos fundamental e médio do IPG, recebeu, após a sua aposentadoria, o seu nome, Sebastião Donizeti Rossi, com uma placa afixada em sua homenagem, próxima à porta de entrada. Em 2006, O IPG já o havia homenageado com um prêmio chamado “Professor Nota 10”. Nesta escola ele trabalhou de 1986 até 2014, um ano após a sua aposentadoria. Ele se orgulha de ter trabalhado nesta que, em suas palavras, “é uma *grande* escola, uma das melhores escolas do país”, uma “referência”. Ele recebeu também o troféu “UNILAVRAS Educador”, do Centro Universitário de Lavras, no ano de 2012, como homenagem aos serviços prestados a esta instituição. Duas homenagens não mencionadas nas entrevistas constam em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq, na seção “Prêmios e títulos”: o título de “Professor Destaque em Minas de Educação”, conferido pelo Governo do Estado de Minas Gerais, e o título “Professor Nota 10”, conferido pela Secretaria de Estado da Educação.

Para Sebastião, o rompimento com a condição de origem não lhe trouxe sofrimentos ou sentimentos de deserção: a “realização” é mais presente que qualquer forma de arrependimento, culpa ou tristeza em sua fala. Sobre sua satisfação profissional, ele afirmou: “Começaria *tudo* de novo e, provavelmente, faria até melhor do que eu fiz até hoje”. Ele se considera “super contente, *realizado*”, mas disse ter de “dar lugar pra outro, também”, já que

ele não vai “ficar pra sempre”. Mônica disse que a sua própria mãe chegou a declarar certa vez o seguinte: “O *único professor* que ela conhece, que trabalhou a *vida inteira* sem reclamar da profissão e do salário era o meu marido”. Uma espécie de lema por ele proferido é emblemático: “Tentei, fiz e me realizei, graças a Deus”. Ciente do gosto de Sebastião por motocicletas, falei com ele sobre o filme *Easy Rider*, que no Brasil é mais conhecido como *Sem Destino*, dirigido por Dennis Hopper, em 1969. No filme, dois motociclistas viajam por parte do território dos Estados Unidos com destino à cidade de New Orleans, no estado da Luisiana, para se divertirem no Mardi Gras, tradicional festa popular local. As revelações vividas pelas personagens centrais tornam o Mardi Gras uma metáfora do autodescobrimento. A trajetória de Sebastião pode ser compreendida como uma viagem semelhante, marcada pelas incertezas do “destino”, mas também por sua *prudência* pessoal – uma das características do semideus Sísifo, segundo Camus (2013; 2014). Se Billy e Wyatt, personagens de Peter Fonda e Dennis Hopper, respectivamente, encontraram a morte na estrada após uma diversão efêmera, Sebastião permaneceu no seu Mardi Gras: a docência.

5.5 – Vida social e disposições culturais: “de vez em quando”, “às vezes”, “raramente”, “não”, “nunca”

Esforço-me, na presente seção, por elencar e analisar as práticas, apreciações, aquisições e inserções culturais do entrevistado. Para além da incorporação do capital cultural profissional (LAHIRE, 2006), ou da cultura profissional (CARIA, 2008; 2014), por Sebastião, o objetivo agora é compreender as suas *disposições culturais*, as suas formas de relação com manifestações culturais diversas, incluídas aquelas mais habitualmente ligadas às camadas sociais superiores. Analiso, igualmente, as manifestações culturais das quais Sebastião costuma manter distância, o que chamarei de suas *indisposições culturais*, e as razões subjetivas e objetivas dessa distância. No primeiro momento, analiso a compreensão do sujeito acerca da cultura.

Quando se fala em cultura, Sebastião pensa no “meio que a gente vive”, naquilo “que a gente *herda*, principalmente da *família*, da *sociedade* ali, naquele *meio*” (grifos meus). Ele não entende os homens, individualmente, como *produtores de cultura*, mas como *modificadores da herança cultural familiar e social*. É possível perceber na sociologia espontânea (BOURDIEU, 2010a) da cultura de Sebastião uma maneira de compreender os homens como seres culturais que, embora *herdem involuntariamente* uma cultura, sem

qualquer poder *individual* de *criação cultural*, conseguem, todavia, escapar aos determinantes culturais por meio da *modificação*, ainda que sutil, do cabedal cultural herdado⁷³.

Sebastião evocou as suas origens rurais e declarou: “Na cidade *eu tive* que me *adaptar* e *aceitar* e, praticamente, *mudar* essa cultura” (Grifos meus). “Adaptação” e “aceitação” podem sugerir uma docilidade cultural, uma incapacidade de questionar a hegemonia cultural da “cidade” sobre a “roça”. Mas essa leitura seria enganosa, pois, coerentemente com o que entende ser uma capacidade humana individual de *modificar* a cultura, ao sair de um “meio” (a roça) para outro (a cidade), ele encarou a imperativa tarefa de *mudá-la*, o que, mesmo que não seja possível depreender com exatidão o que signifique essa mudança, abre margem para o levantamento da hipótese de que, longe de ser culturalmente passivo, ele lançou mão daquilo que se poderia chamar de *docilidade cultural estratégica*, tendo por vistas a ascensão social. Ele “aceitou” a “cultura da cidade”, mas nela interveio como pôde, sem trair a cultura de seu “meio” de origem. A *rebeldia cultural* obstaculizaria ainda mais a sua busca por uma vida menos sofrida, portanto, repito, ele “aceita” a nova cultura, desde que tal aceitação não o violente, “adapta-se” a ela, nas palavras de Coutinho (2015, p. 268), “um pouco como alguém que aprendeu desde cedo que adaptar-se ao real é a única forma de sobreviver a ele”.

Sebastião declarou que a sua “adaptação” à vida “na cidade” não foi dolorosa, embora ele tenha sentido um “medo, uma preocupação de não ser aceito, um medo de chegar e fazer feio”, o que exigiu dele “ser humilde” para que pudesse “se adaptar à outra cultura”. O “medo” e a “preocupação” sinalizam para o temor da *humilhação*, entendida “como *uma modalidade de angústia disparada pelo enigma da desigualdade de classes*”, segundo definição de Gonçalves Filho (1998, p. 15. Grifo do autor), analisada pelo autor à luz dos trabalhos dos pensadores Laplanche (1987; 1992) e Lefort (1982). Esse *medo* encontra as suas raízes no fato de que, para “os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é frequentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam” (GONÇALVES FILHO, 1998, p. 53).

Apesar da ênfase ao declarar que não sofreu discriminações – “Discriminação não tinha, não! Graças a Deus!” –, o fato é que o desconhecido lhe trazia preocupações e ele ficava “às vezes, pensando que ali [poderia] não agradar”. A saída de um meio rural pobre para o meio urbano, mesmo que para uma cidade interiorana de médio porte, como Lavras, trouxe-lhe desconfortos que precisaram ser enfrentados sob o receio da humilhação, efeito

⁷³ Sebastião também identificou “cultura” com “padrões de comportamento”. Ao comparar o *comportamento escolar* dos estudantes da época em que começou a lecionar com o de muitos dos seus atuais alunos, ele afirmou que “antes, há uns anos atrás, aí, a *cultura deles* era 70% ali, eles pegavam pra valer, mesmo” (grifo meu).

direto da desigualdade social e política (GONÇALVES FILHO, 1998). Há diferenças entre *ser* discriminado, *perceber-se* discriminado e *perceber-se sem se revoltar*. Ao declarar que não sofreu discriminações, ele cogitou: “Só se foi lá no início [da sua carreira], pode que teve alguma coisa, mas, graças a Deus, eu não ouvi e não notei”. No decorrer das entrevistas, Sebastião se lembrou de fatos que, em sua análise, revelam atitudes discriminatórias, como quando uma pessoa comentou, acerca do seu modo de se vestir, que a sua esposa é que o estava “lapidando”, pois ele era muito “bruto”. E o entrevistado encerrou o assunto sobre discriminações com uma fala entrecortada, tímida, resignada, quase resiliente: “É aquele caso, não é? O sujeito lá da roça, ele vai sempre notar... Aquele caso, não é? Ele... Sempre simples, tá? Mas ele não vai notar que é discriminação, não. Pra ele... Vai levando, não é? (risos)”.

Ao tratar das suas disposições culturais, elenquei o que Sebastião *gosta* de fazer, a frequência aproximada com que faz e o que ele *não faz* ou não costuma fazer, em um esforço compreensivo de sua relação com a mais vasta gama possível de manifestações culturais.

“Ficar com a família” é seu “lazer” principal: programas familiares em Lavras, viagens com a esposa e os filhos e mesmo ficar em casa na companhia deles é “bom demais”. Mas “o lazer *mesmo*”, “melhor ainda”, o que mais o apraz, é “juntar a família e ir para a roça” a passeio, sinal de que ele consegue preservar com o campo uma relação prazerosa e íntima.

Muitas das viagens realizadas por Sebastião foram para participar de congressos, seminários e cursos de aperfeiçoamento da prática docente⁷⁴, basicamente em Belo Horizonte e São Paulo. Ele já viajou a passeio a Natal (RN), Brasília (DF), Goiânia (GO), Guarapari (ES) e Vitória (ES), e não alimenta o desejo de conhecer o exterior. Sem a companhia da família, seu “lazer” é andar de motocicleta: “Quando eu estou sozinho, aí eu vou viajar de moto”. Mas “sozinho” significa “sem a esposa e os filhos”, pois ele costuma viajar com o irmão mais novo e com um de seus colegas de profissão, igualmente apaixonados por esse veículo. Juntos, eles sempre vão a encontros de motociclistas em cidades próximas a Lavras, como Tiradentes, por exemplo. No entanto, esse gosto específico é recente, é de “hoje mesmo, agora, dessa época”, o que revela o seu acesso tardio a um bem que pode fazer parte, desde muito cedo, da vida de sujeitos economicamente privilegiados.

Sobre apresentações musicais, o entrevistado declarou frequentá-las “quando tem oportunidade”, e que gosta de “todo tipo” de música, com exceção do “Axé” e do “Funk”. Sua predileção é por “sertanejo, às vezes, popular também, MPB, que é bom”. Ele é fã de Roberto

⁷⁴ Em seu currículo da Plataforma Lattes do CNPq consta a sua participação em 40 congressos, seminários e eventos de natureza semelhante, entre os anos de 1980, enquanto ele ainda cursava a graduação em Matemática, e 2012. Em sua grande parte, esses eventos foram promovidos pelas instituições de ensino nas quais trabalhou.

Carlos, e disse gostar das “baladas” do músico inglês Elton John e do country rock da banda estadunidense Creedence Clearwater Revival. Ele toca violão e viola caipira, mas “só pra mim”, em suas palavras, ou seja, não o faz publicamente, sequer na presença de amigos.

Torcedor do Clube Atlético Mineiro (CAM) desde 1968, Sebastião afirmou já ter ido a vários jogos desse time, sobretudo no Estádio Governador Magalhães Pinto, o popular Mineirão, em Belo Horizonte, onde também assistiu a uma partida da copa do mundo de futebol de 2014, disputada entre Colômbia e Grécia. Ele afirmou já ter assistido a partidas de voleibol e futebol de salão, e disse ser apenas um *expectador* de esportes, pois caminhadas cotidianas e passeios de bicicleta são as únicas das suas práticas “esportivas” habituais.

Sobre suas práticas de leitura, ele declarou que por mais de três décadas leu, basicamente, livros técnicos e didáticos de Matemática e Física, mas que “agora, ainda aos poucos”, pretende “voltar a ler bastante”. Sua predileção é por textos curtos, “que não precisam dar sequência”, como contos, mas também afirmou gostar “muito” de “romances”, sem mencionar nomes específicos de obras ou autores. As revistas em quadrinhos de personagens de Walt Disney e da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, bem como a revista esportiva Placar também foram citadas durante as entrevistas.

Sebastião afirmou que a leitura “melhora muito a comunicação” e, embora admita não ler tanto, suas leituras o levaram a incorporar uma linguagem mais citadina, por assim dizer, o que o teria auxiliado nos seus processos de inserção em espaços refratários aos pobres de origem rural. A leitura foi, para ele, um instrumento daquela “adaptação” ao novo “meio”.

Perguntei a Sebastião se ele “costuma escrever”, e sua resposta foi curiosa: “Com o computador, agora, eu estou escrevendo menos. Até a letra está ficando ruim, viu? (Risos)”. Certamente, a minha pergunta não foi clara, mesmo assim, a maneira literal como ele a interpretou revela algo interessante acerca das práticas de escrita do sujeito: ele tem escrito pouco *à mão*, pois tem utilizado mais o *computador*, por isto a sua caligrafia, sua “letra”, “está ficando ruim”. Reformulei a pergunta, a fim de saber se ele cria textos escritos, ao que ele, pragmaticamente, respondeu que não, e que somente escreve “o que precisa escrever”.

Visitar “os velhos amigos, principalmente pessoas mais velhas”, é outra de suas práticas comuns. As condições de saúde e a idade avançada impedem essas pessoas de visitá-lo, por isso ele toma iniciativa de se fazer presente junto a elas. Sobre visitas a parentes, Mônica é, segundo entrevistado, “muito ligada a parentes, muito mais do que na minha família”, por esta razão, a esposa preserva, mais do que ele, a “cultura de visitar parentes”⁷⁵.

⁷⁵ Este é mais um exemplo de como ele identifica, também, cultura e comportamento.

Sebastião e Mônica são membros da Pastoral Litúrgica da Igreja Matriz de Sant'Ana, em Lavras, onde fazem parte de movimentos religiosos destinados a casais e de um grupo de estudos bíblicos. Em suas práticas religiosas, o casal tem a companhia da filha, cantora e violonista que atua na Pastoral da Música. Eles também são Vicentinos, isto é, membros da Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP), organização civil caritativa composta, em grande parte, por católicos leigos. A quantidade de atividades religiosas e a fluidez com a qual tratou do assunto durante as entrevistas denotam a estreita relação do sujeito com a Igreja. A sua espiritualidade abarca um ecumenismo que encontra limites em sua religiosidade estritamente cristã: ele já foi a “cultos evangélicos”, mas nunca participou de celebrações religiosas não-cristãs, embora não haja, aparentemente, traços de preconceito religioso em sua fala.

Ao tratar da televisão, o entrevistado disse assistir a documentários (sem especificá-los ou citar nomes) e “revistas”, como os programas Globo Rural, Fantástico, Esporte Espetacular e Profissão Repórter, todos da Rede Globo. Ele gosta de programas curtos, de “coisas mais rápidas”, e nem mesmo futebol ele tem conseguido assistir frequentemente na televisão.

Sobre sua frequência a cinemas, ele declarou: “Eu gosto, *até* que gosto, mas faz tempo que eu não vou a um filme” (grifo meu). A expressão “até” demonstra uma disposição fraca para tal prática. Com efeito, Sebastião nem se lembrou do nome do último filme ao qual foi assistir, e demonstrou enfado ao dizer que não gosta de assistir filmes no cinema, pois é “danado pra dormir, bom pra dormir, até no trailer, se brincar (risos)”.

O seu contato com o teatro é igualmente restrito, sobretudo em razão da oferta teatral escassa na cidade de Lavras, mas também do fato de ele não buscar, por iniciativa própria, por tais apresentações e deixar condicionadas as suas “oportunidades” a convites, principalmente para apresentações esporádicas nas escolas onde trabalhou e, embora tenha “vontade” de assistir a uma “companhia grande de teatro [...], ainda não surgiu a oportunidade”.

O mesmo pode ser aplicado a sua frequência a museus e parques, neste caso, tanto temáticos quanto de diversões ou florestais. Suas visitas a esses espaços ocorrem “de vez em quando”, pois são limitadas pela oferta local – “aqui em Lavras falta isso aí”, – e estão condicionadas à proximidade geográfica ou a passeios acessórios, ocasionados por viagens que tiveram como objetivos primeiros o trabalho ou visitas a parentes.

Mostras, exposições, galerias de arte e feiras de artesanato compõem outro universo distante para Sebastião. Ao tratar de artes plásticas, ele declarou: “Inclusive, nem interpretar, isso aí eu não sei”. Ou seja, faltam-lhe os códigos de apreciação dessas manifestações, produtos da incorporação de capitais culturais muito específicos (pictóricos, escultóricos). A escassez da oferta local também aparece aqui como limitadora de sua frequência tais espaços,

o que se pode aplicar a eventos ligados à fotografia, raramente visitados pelo entrevistado. Sebastião tem “facilidade para desenhar com régua, desenho técnico”, devido a sua formação acadêmica e profissional, mas não faz “desenhos artísticos”, nem realiza criações a partir de recursos audiovisuais ou digitais, e parece manter-se distante de tais criações.

Sebastião disse gostar de tecnologia informacional, da “parte de computação”, e que tudo ligado a ela “é uma beleza”, embora considere “limitados” os seus conhecimentos nessa área. Seu gosto é por “ficar fuçando” no computador para preparar aulas a serem ministradas por meio do uso de projetores de imagens. Ele utiliza a internet, basicamente, para realizar pesquisas sobre assuntos relacionados ao seu trabalho e, para se comunicar, faz uso apenas do correio eletrônico (*e-mail*), pois não participa das redes sociais virtuais.

Sebastião listou alguns jogos dos quais já gostou, como sinuca, damas, baralho (principalmente paciência, truco e buraco), xadrez, cubo mágico e quebra-cabeças, mas disse não jogar atualmente, “por falta de paciência *mesmo*”, por serem “demorados”.

Ele vai “pouco” a shopping centers e, em tom de enfado, declarou: “Chegar lá, ficar andando, loja pra cá, loja pra lá, eu não gosto”. Eventos ligados à moda também não o atraem e, embora seja indiferente a eles, considera-os “bonitos, mas participar, não”. Ele disse gostar de feiras de automóveis e exposições de carros antigos, mas alegou, novamente, a baixa oferta da cidade para justificar suas poucas idas a tais eventos. O entrevistado denunciou a não preservação das festas populares, religiosas e folclóricas na cidade de Lavras ao declarar que aprecia, mas que tem pouco acesso ao Congado, às Folias de Santos Reis e às festas juninas.

Sebastião não gosta do carnaval, de bailes e nem de festas, contudo, ciente de que precisar manter um “bom relacionamento” com os colegas, com os seus alunos e com os pais dos seus alunos, ele sempre vai às festas de fim de ano, às “confraternizações” e a “todas as festas sociais nas escolas”, o que ele encara como uma “obrigação”, em uma leitura sociológica, como uma forma de manutenção do seu capital social.

Na gastronomia, ele prefere “comida caseira”, “simples”, e não aprecia a “alta gastronomia”, a “culinária sofisticada”. A “comida mineira”, feita em “fogão a lenha, de roça mesmo”, e o churrasco compõem o seu cardápio predileto. O sujeito foi enfático ao dizer que não frequenta bares e botecos, por não gostar, mas também em nome da “profissão-professor”, em uma atitude marcada por um forte componente moral e ético-profissional que Sebastião trata com rigor e sem aceitar concessões, mesmo que excepcionais. Ele viu em um programa de televisão o diretor de uma escola declarar que “professor que assenta com aluno num bar, pra beber cerveja, ele não serve pra dar aula na minha escola”. Desde então, ele sentiu um alívio, um respaldo para o seu comportamento avesso a bares e botecos,

principalmente na presença de seus atuais ou ex-alunos. Em sua análise, esse aspecto contribuiu para que seus objetivos sociais e profissionais fossem atingidos, pois conferiu a ele uma maior respeitabilidade, sobretudo como professor. Desvios de conduta esvaziam algo essencial no professor, em sua concepção, pois moral e competência técnica caminham juntas, o que o leva a ser moralmente vigilante. De um modo geral, ele quase não consome bebidas alcoólicas: bebe cerveja, mas “pouca”, e “muito pouco, de vez em quando”, bebe vinho, uísque, pinga e outras bebidas destiladas. Ele já foi fumante e acredita ter “facilidade pra viciar”, outra razão pela qual bebe “pouca” bebida alcoólica e não faz uso de “drogas ilícitas”.

Bibliotecas sempre foram espaços para buscas de obras ligadas ao seu trabalho. Não há sinais, em Sebastião, de uma disposição para outras leituras: “Aqui no UNILAVRAS eu sempre estava lá, pegava livros, *mas na minha área*, ou Matemática ou Física. Agora, de literatura, nessa parte aí, *agora que eu gostaria de usar livros da biblioteca*” (Grifos meus). Sebastião não tem o hábito de comprar livros e também reserva com eles uma relação pragmática e marcada por certa indiferença: “Você leu, também, guarda, não é? Pra guardar”. Ele não frequenta eventos ligados à literatura, como saraus, exposições e feiras literárias. Ele nunca foi a mostras literárias, cinematográficas, pictóricas, escultóricas, em suma, a mostras de arte em geral, exceto nas que costumam ser montadas nas escolas onde trabalhou. Sua vida, nesse sentido, é condicionada por sua profissão e, ao tratar de eventos dessa natureza dos quais participou, ele sempre comenta algo como “foi bom”, “estava até bom”, o que denota certa distância simbólica de tais manifestações, uma ausência de familiaridade e de um envolvimento mais intenso com elas, uma indiferença, um “dar de ombros”.

Perguntado sobre pesca, ele declarou: “Não acostumei, não tive o costume, só fico olhando, às vezes”. O seu avô paterno pescava, gosto que seu pai não herdou e que ele, por sua vez, também não. Ele nunca frequentou clubes de pesca, pesqueiros, bem como nunca caçou, à exceção dos passarinhos que capturava em alçapões quando criança para prendê-los em gaiolas, prática que hoje ele repudia. Ele nunca acampou e deu uma explicação curiosa e engraçada para isto: “Acampar, normalmente, é pra roça, ir na roça, não é? A gente já é da roça, vai pra dentro de uma casa, é muito melhor do que ficar acampado lá (gargalhadas)”.

Sebastião não fala outros idiomas, embora já tenha pretendido aprender. Ele entende que falar outro idioma não era uma necessidade premente no início de sua carreira: “Não me fez falta [conhecer outra (s) língua (s)], profissionalmente, não me fez falta”.

Sobre a sua relação com a política, Sebastião declarou que nunca foi filiado a nenhum partido, embora já tenha sido convidado, e foi enfático ao dizer que seu envolvimento com a política se resume ao ato de votar “e pronto”. Ele já foi eleitor de candidatos do Partido dos

Trabalhadores (PT), por simpatizar com a legenda, mas hoje não vota em “partidos”, mas em “pessoas”, independente da filiação partidária.

Perguntado sobre a aquisição e posse de *bens culturais*, com o objetivo de elencar o seu *capital cultural objetivado*, ele pensou, fez longos silêncios e apontou os quadros nas paredes da casa (pintados por sua esposa), poucos livros de literatura (algumas obras de José de Alencar, Castro Alves, Mário Palmério e Machado de Assis) e livros técnicos e didáticos de Matemática e Física. Ele declarou que “CD tem demais, tem muito” em sua casa, e também músicas em arquivos de computador (álbuns de Roberto Carlos, Milton Nascimento, Chico Buarque e Ivan Lins). Ele já teve discos de vinil de “música sertaneja”, e disse que alguns ainda estão guardados em sua casa do sítio. Ele não adquire outros produtos ou souvenirs dos músicos que ouve (camisetas, revistas com notícias, artigos de decoração), e também que não tem “coleção completa” de nenhum de seus artistas preferidos da música. Ele não possui filmes em nenhum tipo de mídia (VHS, DVD, Blue-Ray, arquivo de computador).

O dispêndio de tanta energia e a utilização de tão grande espaço neste capítulo para elencar as *disposições* e as *indisposições culturais* de Sebastião se justifica pelo fato de ambas serem fortemente marcadas por sua origem “simples”, “cabocla”, da qual ele não precisou abrir mão – ao menos não totalmente – para atingir os seus objetivos socioprofissionais. Apresentar as suas indisposições culturais não partiu de um suposto objetivo de escrever uma “seção negativa”, para simplesmente mostrar o que ele *não faz*, pelo contrário, já que elas ratificam o que defendi ao mostrar que ele não apenas não precisou abrir mão de sua cultura nativa como também não precisou incorporar uma gama tão vasta de capitais culturais para que a sua “estabilidade” socioprofissional fosse “garantida”, o que revela que a ascensão socioprofissional não necessariamente depende da incorporação de determinados capitais culturais legitimados, como mostrei em Oliveira (2013; 2016) e em Oliveira e Portes (2014).

O fato de Sebastião *nunca* ter se inserido nesse ou naquele espaço social; a sua *falta* de “costume” em relação a determinadas práticas; a *distância física e simbólica* que ele mantém de algumas manifestações culturais e artísticas; a sua *ausência de familiaridade* e de um *envolvimento* mais “natural”, mais fluido, com certas obras; sua *indiferença cultural*, em certos casos; o seu tom de *enfado* ao tratar de práticas ligadas ao consumo de alguns bens culturais; a sua *carência* de códigos de apreciação “distintos”; suas *restrições* culturais; em suma, disposições culturais *fracas* e *completas* indisposições não impediram a “realização” profissional, social, econômica e cultural desse atleticano que diz com leveza e graça que se sente deslocado em certos ambientes e tece comentários como o seguinte: “Até no estádio de futebol eu já dormi, mas o jogo era do Cruzeiro, não é? Não precisava de ficar assistindo”.

Analisar as disposições e as indisposições culturais de Sebastião foi desafiador e revelador. A entrevista sobre cultura foi a de menor duração e a que mais repostas curtas, monossilábicas e menos elaboradas obtive, o que se explica por algumas razões. Ela foi a primeira das quatro entrevistas temáticas realizadas com Sebastião e, embora eu já o conhecesse há anos, já tendo sido seu colega de trabalho, não havia entre nós o que se poderia chamar de *relação de amizade*. Não existia intimidade suficiente entre nós nessa que foi a terceira vez que eu ia a sua casa para entrevistá-lo e a primeira depois de quase dois anos⁷⁶. Havia ainda uma atmosfera de formalidade, e até mesmo de nervosismo, constrangimento e timidez de minha parte. A *intropatia* (KAUFMANN, 2013) necessária às entrevistas compreensivas ainda não havia sido estabelecida. Não me restam dúvidas de que a minha inexperiência me impediu de obter dele respostas mais profundas naquele momento. Entretanto, o “material pobre” também é dotado de forte potencial revelador de “tesouros escondidos” (KAUFMANN, 2013, p. 140-142), e o pouco que obtive *nessa* entrevista específica mostrou-se produtivo para a compreensão das disposições culturais de Sebastião.

As respostas diretas, concisas, reticentes, receosas e tímidas do entrevistado revelam: 1) sua falta de familiaridade com determinados temas em questão; 2) sua não-incorporação de determinadas manifestações culturais, sobretudo das mais “legítimas”; e 3) sua distância de algumas expressões culturais que habitualmente fazem parte do cabedal cultural das camadas sociais economicamente privilegiadas e que procuram manter uma relação de maior contato com manifestações que as possam distinguir das demais camadas.

Mas o que poderia soar como algo *negativo*, como *falta*, como *ausência*, na realidade denota um aspecto *positivo*: a hipótese aqui é a de que o leque de disposições culturais de Sebastião não tem um ângulo tão grande, o que, de modo algum, impediu sua realização profissional e sua reconhecida ascensão social e econômica. Relacionar-se com uma vasta gama de manifestações culturais “não fez falta” a ele (como se costuma popularmente dizer e como ele mesmo declarou), para que ele atingisse seus fins sociais. Os pobres e os moradores da zona rural têm a *sua* cultura, e não foi preciso a ele abrir mão do seu “jeito roceiro”, ao menos não totalmente, para que aqueles fins fossem alcançados. O que talvez lhe falte em termos de uma erudição pedante e supostamente desinteressada, sobra-lhe em cultura profissional, em valorização da cultura de seu meio de origem e em empatia social.

⁷⁶ As entrevistas-piloto foram realizadas com ele nos dias 15 de maio e 02 de julho do ano de 2013, antes de meu ingresso no curso de doutorado. A entrevista sobre cultura, aqui mencionada, aconteceu em 24 de junho de 2015, depois de meu ingresso no curso e das formalizações acadêmicas necessárias à efetuação da pesquisa.

Quando fenômenos sociais são descritos em um estudo, seu autor incorre no risco de ser interpretado como um *defensor* do que descreve. Por isso, esclareço que não sou culturalmente dócil, assim como Sebastião não o é. A legitimidade cultural é evidentemente arbitrária, e minha posição política me leva a unir a minha voz à de meus referenciais teóricos em uma denúncia das inúmeras violências simbólicas oriundas desta arbitrariedade.

A ascensão social dos sujeitos de origem popular não se relaciona, necessariamente, com a adesão à cultura das camadas sociais superiores, com a sua incorporação, tampouco com a negação das origens, igualmente plena de expressões culturais e simbolizações da vida e da existência. Por maiores que possam ser as consequências de uma não-adesão cultural, como as sanções sociais aparentes na forma de discriminações explícitas ou veladas, é possível se chegar no “topo” com a cultura do “vale”, isto é, do “berço”, das “origens”, sem que isto implique em destabilidades, retrocessos ou quedas. Ao menos é isto o que a história de Sebastião revela.

A escolarização de longo curso e a ascensão socioprofissional dela oriunda tendem a levar os sujeitos ao *contato direto* com manifestações culturais diferentes daquelas de seus universos materiais e simbólicos de origem. O contato passa a existir, no entanto, sem que os sujeitos precisem aderir docilmente às novas culturas que se lhes aparecem pelo caminho ou abrir mão daquela cultura que os levou a simbolizar o mundo desde a infância.

5.6 – Autoanálise a partir do mito de Sísifo: o prazer torna as escaladas mais leves

Ao final de nossa terceira entrevista temática, entreguei a Sebastião e propus que ele lesse a síntese impressa da narrativa do mito grego de Sísifo segundo Camus (2013; 2014). Provoquei-o a pensar em sua vida, sua escolarização, seu percurso profissional e a sua relação com a cultura a partir dessa narrativa, a fim de verificar se ele se reconheceria (parcial ou totalmente) ou não em sua estrutura. Passadas três semanas, encontrei-me novamente com ele para uma nova entrevista, e contei ainda com a presença de Mônica, que a todo momento esteve sentada ao lado do marido, ambos de frente pra mim, em uma interação marcada por silêncios e diálogos instigantes. As falas de Mônica, algumas das quais citadas ao longo deste capítulo, foram elucidativas, e a sua atenção para comigo me fez ver nela uma mulher que respeita muito as pesquisas do campo da educação.

Em um primeiro momento, Sebastião declarou não haver conseguido “enxergar”, nesse mito, alguma relação com a sua vida. Depois, o entrevistado releu o texto, em silêncio, na minha presença, comentou comigo alguns pontos literais da narrativa e percebeu

aproximações, até então incipientes, entre ele e o semideus Sísifo: “Realmente, nessa parte de carregar as pedras, eu acho que eu tive que carregar bastante pedra (risos), realmente, eu tive que carregar pedras, sim”. O trabalho de campo foi revelador *também* para ele: suas palavras mostram uma autoleitura até então inédita de sua vida, um revisitar de sua trajetória à luz de provocações capazes de fazerem emergir novos sentidos para uma vida marcada pelo sobre-esforço, cuja culminância foi a ascensão social. Foi gratificante perceber nele uma satisfação crescente a cada novo encontro em que ele me narrava as peripécias de seu trajeto social, mas também preocupante, já que sempre há riscos éticos inerentes às entrevistas em profundidade. Levar os sujeitos à reconstrução da própria vida produz angústias e pode estimular aproximações perigosas deles com aquilo que eles são ou pensam sobre si mesmos.

Ao entender o escalar da montanha rolando uma pedra como uma metáfora genérica do trabalho árduo e, em seguida, comparar o seu percurso escolar com o dos seus alunos e com o dos seus filhos, Sebastião afirmou que a sua trajetória “foi muito mais difícil”. Ele reconhece que a sua escolarização de longo curso foi o fator determinante para o rompimento com a sua condição social de origem, para que ele atingisse um determinado “topo” – topo este não muito elevado, pois ele nunca teve “grandes ambições”, ainda assim, um lugar bastante diferente daquele de suas origens. Conquistar um espaço social mais elevado que o dos pais e o do irmão mais velho “foi bem mais fácil”, em seu ver, “por ter estudado”.

De acordo com Mônica, por mais difícil que tenha sido o percurso de Sebastião, talvez ele não tenha “sentido” o peso das “pedras” e não tenha sofrido tanto por causa da sua “vontade”, pois ele “adorava estudar” e sempre o fez “*com prazer*”. Não uma “ambição”, mas uma “*vontade* de chegar lá em cima” sempre foi característica de seu marido, que, ao obter o retorno do seu trabalho, alimentava o círculo virtuoso de investimento-retorno-investimento.

O entrevistado declarou que o seu relacionamento com os seus pais e com os seus irmãos “sempre foi bom”, que entre eles nunca houve desentendimentos graves e que escolarizar-se longamente, passar por um reconhecido processo de ascensão social e econômica e trabalhar em escolas de “referência” e de “elite”⁷⁷ não os distanciou. Se os seus irmãos o visitam pouco, em sua análise, é porque “são acomodados, os danados”, e não por outras razões, pois “eles sempre foram assim”. Não obstante, alguns demarcadores socioculturais parecem nítidos, mesmo que eles possam não ter trazido sofrimentos para esta

⁷⁷ A afirmação de que Sebastião “sempre trabalhou com a elite” foi feita por Mônica e, em parte, o marido concordou. Com a adjetivação, ela se referiu tanto à “elite” econômica quanto à cultural, já que nem todos os alunos das escolas onde Sebastião trabalhou são “ricos”. A afirmação, na realidade, foi uma forma de comparação entre a profissão do marido, professor de escolas prestigiadas, e a dela, secretária de uma escola estadual que está longe de ter como alunos, ao menos em sua maioria, sujeitos oriundos de qualquer “elite”.

família, pois nela ninguém se julga como “superior” ou “inferior”, ao contrário, fortes laços de solidariedade familiar (LAHIRE, 1997) ou solidariedade interna (PORTES, 1993) uniram pais e filhos e estes entre si.

Mesmo a relação com a sua família extensa, na percepção do entrevistado, é “do mesmo jeito [de] quando éramos crianças, lá na roça, quase que a mesma coisa, não tem diferença”. Todavia, podem ter surgido distanciamentos entre ele e “alguns parentes”, os quais não foram especificados, mas não entre ele os “mais chegados, ali da roça”. Sua origem sociofamiliar e todos os processos pelos quais passou revelam a complexidade social de um sujeito “simples” – paradoxo proposital. Sebastião reconhece-se como um Sísifo que conseguiu se impor a sua pedra – seu destino –, ainda que à base de um sobre-esforço amenizado pelo prazer e pela esperança alimentada em sua luta contra os possíveis retrocessos. Ele incorporou eficazmente a cultura específica do seu campo de atuação profissional e, embora distante de muitas práticas culturais “distintas”, “distintivas” e “legítimas”, sua consolidação profissional revela, como para as suas finalidades sociais, a não incorporação da cultura do universo das classes sociais abastadas foi irrelevante – embora sua vida, até aqui, não tenha transcorrido sem a presença de fatos denotadores de discriminações sofridas e de desconfortos culturais sentidos.

CAPÍTULO VI
VICENTE GUALBERTO:
ESCALADAS, QUEDAS, PERMANÊNCIAS

*Vida miscível, passível, sofrível, falada, cantada, chorada
nos lábios da gente somente.*

Vicente Gualberto

Um homem de cabelos castanhos, crespos e costumeiramente despenteados, barba hirsuta e grisalha e a pele marcada pelo sinal dos anos. Nas mãos traz o aperto firme, o cumprimento repleto de disponibilidade e a aspereza resultante das quase quatro décadas a girar o aro propulsor da sua cadeira de rodas. Sobre o pouco que restou de suas pernas amputadas estende sempre um velho cobertor. Seu semblante revela um misto de seriedade e afabilidade, sua voz um ser humano guarnecido com convicções morais, éticas, profissionais, políticas, pedagógicas, metafísicas, artísticas e estéticas.

Embora não se considere um “ermitão”, Vicente Gualberto vive só no universo-casa “criado” por ele, e afirma ter o duplo “privilégio” de ter nascido “estupidamente pobre”, “miserável”, e de hoje ser chamado de “professor”, de “mestre”. Ele não identifica solidão com sofrimento e busca na vida sem esposa e sem filhos um encontro com a “mobilidade”, a “diversidade”, a “pluralidade” e a “essência da unicidade do Ser”.

6.1 – Origem sociofamiliar: quando, seu moço, nasceu este rebento, era o momento de ele rebentar?

Vicente nasceu em Lavras, Minas Gerais, no dia 27 de abril de 1950, portanto, está com 67 anos. Sua mãe, Alvina Gualberto de Souza, morreu em 2005, aos 95 anos de idade. Ela teve 14 filhos, dos quais o entrevistado é o mais novo. Quando Vicente nasceu, nove dos seus irmãos ainda eram vivos. Hoje ele tem apenas uma irmã viva. Dos 14 filhos de Alvina, 13 foram frutos do seu casamento, que terminou com a morte do seu marido mais de uma década antes do nascimento de Vicente.

Após de 12 anos de viuvez, Alvina relacionou-se com um homem da cidade, engravidou e deu à luz Vicente, o qual não foi legitimamente reconhecido pelo pai. Vicente preferiu não tratar de assuntos relacionados ao seu pai em nossas entrevistas, mas declarou que ele “até era de uma classe média boa aí, de poder aquisitivo aí na cidade”, membro de

uma “tradicional família mineira”. Apesar do não reconhecimento legal da paternidade por esse homem, Vicente afirmou que “ele era uma pessoa muito boa” e que ainda se lembra dele, mesmo tendo ficado precocemente órfão do pai, “com dois anos e meio [de idade]”. Segundo o entrevistado, a sua “última lembrança” de seu pai aponta para a figura desse homem “dentro de um caixão”, ainda assim, enfatizou Vicente: “Mas eu lembro dele”⁷⁸.

O entrevistado “não tinha um relacionamento” com os membros da família de seu pai, e “existia até uma certa rejeição por parte deles, no início”, por causa desse “negócio de tradicionalismo”. Vicente relatou, com certa leveza, que sempre brinca com os seus conhecidos sobre o fato de não ser um “filho natural”, mas um “filho bastardo”. Tal declaração foi feita com um sorriso no rosto, e o assunto foi tratado por ele como algo que parece não lhe ser problemático ou traumático. Apesar de todas as dificuldades de cunho moral, o pai de Vicente comprou e deu para a sua mãe a casa na qual ela e os filhos já moravam pagando aluguel. Era uma casa “muito simples”, com dois cômodos, mas o gesto daquele homem dispensou Alvina, em definitivo, do compromisso com o aluguel. Com efeito, ela morou nessa casa até o fim de sua vida. Portanto, Vicente foi o único dos filhos que viveu, desde o nascimento, em uma situação na qual sua mãe já havia se livrado do aluguel, mesmo que a condição da casa fosse “horrível”, na expressão do sujeito. As informações sobre seu pai se limitam às até aqui expostas e devidamente autorizadas pelo entrevistado.

Vicente não conheceu os seus avós, falecidos antes do seu nascimento, e nada declarou a respeito deles. A pessoa mais velha de sua família que aparece em seus relatos é uma tia, irmã de sua mãe, a qual teria falecido com 114 anos de idade. Essa senhora morava em um bairro pobre da cidade de Lavras e sempre recebia visitas do sobrinho, que “gostava de ir lá bater um papinho com ela”. As recordações dessa tia são marcadas pelo saudosismo de Vicente, bem como por declarações bem humoradas e carinhosas: “Ela era *boa de conversa* ainda, meu filho! Fumava um cachimbinho, um cachimbinho *feio*! Até, de vez em quando, eu levava um cachimbinho novo pra ela”. O sujeito contou ainda que ela tomava diariamente “uma tacinha de vinho de manhã, uma na hora do almoço e uma na hora de dormir”, e que sua morte foi causada por um acidente doméstico; não fosse por isso, ele acredita que ela viveria até os 120 anos.

E o assunto longevidade enseja uma análise detida da figura da matriarca Gualberto.

⁷⁸ Poder-se-ia problematizar essa “memória” de uma criança de “dois anos e meio” de idade, se se trata de uma memória construída ou não. Entretanto, tal debate foge aos meus propósitos no presente estudo. O enfoque compreensivo desta tese exige uma análise das declarações do sujeito, e cabe destacar a presença de uma representação do pai na fala de Vicente, independente da forma como esta representação se construiu.

6.1.1 – A mãe: analfabetismo, dotes culinários e trabalho escolar

A mãe de Vicente é uma figura que merece destaque neste trabalho. Ela era “extraordinária”, e ainda é “inquestionavelmente” o seu “grande ídolo”. Segundo o entrevistado, ela se casou “*muito cedo*”, aos 15 ou 16 dezesseis anos de idade, com um homem que trabalhava como caminhoneiro. No que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, Vicente, que se autodeclara “preto”⁷⁹, considera que a sua mãe não era negra; ela era “bem mais clara” que ele e se dizia descendente de índios. O marido, com quem ela teve seus 13 filhos antes do nascimento de Vicente, parecia não ser branco, na avaliação do entrevistado: “Pelo que eu via de fotos dele, era mais ou menos da minha cor”. Essas fotos não foram preservadas, assim como costuma acontecer com as lembranças dos pobres, conforme Bosi (1981; 1994; 2003). No entendimento da autora, uma das consequências da pobreza é justamente a dilapidação de tudo aquilo que, sendo material, remete os homens ao seu passado – se é que eles chegam a ter o que se possa dilapidar.

A dona de casa Alvina ajudava o marido nas despesas do lar e passou a sustentar os filhos após a morte de seu companheiro, fazendo trabalhos de lavadeira de roupas e, como ela “cozinhasse muito bem, então o pessoal, de vez em quando, pedia ela pra fazer alguma coisa”. De acordo com Vicente, sua mãe tinha a “qualidade excepcional”, de ser “uma cozinheira extraordinária” e, por esse motivo, “*de vez em quando*, pegava algum biquinho pra fazer uma comidazinha melhor, numa família mais abastada”. Em uma dessas ocasiões ela foi convidada para cozinhar em um evento organizado por um empresário da indústria têxtil que tinha uma filial instalada na cidade de Lavras. O evento, ocorrido em um hotel da cidade, contou com a presença dos sócios dessa companhia têxtil. O sócio majoritário da companhia “ficou sabendo que mamãe cozinhasse demais” e a levou para preparar a comida dos “coronéis”. Conforme Vicente, todos gostaram muito, ficaram “doidinhos” com a comida feita por sua mãe e, para tê-la sempre por perto nessas ocasiões, ela foi contratada pela companhia como aprendiz de tecelã, embora, na realidade, ela exercesse menos essa função do que a de cozinheira nos encontros sociais organizados pela empresa. No entanto, como “era muito inteligente”, ela aprendeu “muito rápido” o ofício de tecelã e trabalhou na companhia até se aposentar, revezando-se entre os teares eletromecânicos e a cozinha do patrão.

⁷⁹ Vicente fez esta declaração em uma de nossas entrevistas. Em outra, ele afirmou o seguinte: “Eu *sempre ouvi*, desde molequinho, que eu sou moreno. Aí depois você cresce, você fala assim: mas ‘moreno’ não existe, não existe essa cor”. Ele concluiu com a afirmação de que ou se é “preto” ou se é “branco”. Das duas, Vicente disse estar “mais pra raça negra”. Ao ler a primeira versão deste capítulo, o sujeito anotou no texto a ele entregue uma correção: no lugar de “preto” ou “negro”, ele escreveu que se autodeclara “moreno”. Em suma, ele tem dificuldade em definir-se no que tange ao aspecto étnico-racial, e as contradições nas quais incorre derivam dessa dificuldade.

A circulação de Alvina por esses espaços e a sua convivência com pessoas pertencentes às camadas sociais mais elevadas talvez expliquem, ao menos em parte, a forma como ela pôde inculcar no filho mais novo, mesmo que de modo semiconsciente ou não intencional, as disposições escolares que culminaram no seu sucesso. É possível perceber, pelas declarações do filho, que Alvina detinha capital social e capital simbólico relativamente fortes, apesar da sua pobreza material e da ausência total de capital escolar no caso desta mãe. Com efeito, o universo escolar é um espaço que ela não conheceu: analfabeta, Alvina “nunca fez *um ano* de grupo”, na realidade, “nunca entrou numa escola”, e coube a Vicente ensiná-la “a *assinar* o nome dela”, quando ela estava prestes a se aposentar, pois ela precisava “assinar a documentação de aposentadoria e tudo, e mesmo pra receber o dinheiro”. Nas palavras do próprio entrevistado: “Eu que ensinei ela a escrever o nome dela, *só!*”. Vicente ainda declarou nunca tê-la forçado “a aprender *uma letra* a não ser do nome dela”.

Vicente adjetiva a mãe com epítetos como “extraordinária”, “muito inteligente”, “muito capaz”, “de uma *garra*, uma determinação, assim, *impressionante*”. O conhecimento escolar é algo ao qual ela nunca pôde ter acesso, devido a sua condição social, e ela aparece na representação do filho como uma mulher que “raciocinava mais rápido” do que ele, que “tinha uma mente criativa demais”, uma capacidade “natural”, no seu ponto de vista, “de criar as coisas com palavras” (cantigas, rimas, versos improvisados), o que o impressionava. Ela conhecia bem a moeda corrente, por isso, mesmo sem saber ler e escrever, ela sempre estava atenta aos valores de suas compras e aos trocos recebidos nos comércios: “Outra coisa também que eu admirava muito nela é [que] você não passava a conta nela por *um* centavo, podia ser a conta que fosse”. Alvina era ainda, segundo Vicente, “uma líder”, uma conselheira, e “o pessoal consultava ela *muito* pra fazer as coisas”.

Sempre preocupada com as questões morais, ela “foi uma senhora que deu uma educação fantástica” aos filhos. Aqui, cabe esclarecer o sentido do termo “educação”, utilizado por Vicente, cuja conotação é de ordem moral: sua mãe era “braba”, não obstante afetuosa, e impunha aos filhos um padrão de comportamento rígido e constituinte de disposições duradouras, tendo em vista o fato de jamais “*nenhum filho* dela ter sido preso por roubar *um centavo* de ninguém, ou usar droga”, exceto um de seus irmãos, o qual sofreu com o alcoolismo durante determinada época. Segundo Vicente, sua mãe o “tornou responsável” e o seu lema sempre foi “o que é pra depois de amanhã você faça anteontem”. A eficácia da “educação”, e mesmo das sanções impostas pela mãe aos seus filhos, é notória nesta outra declaração de Vicente: “Eu apanhava de vara de marmelo da minha mãe, mas ela só me batia quando precisava. E eu apanhei *muitíssimo* pouco, porque eu aprendi *cedinho* o quê que era

certo, o quê que era errado”. O entrevistado e seus irmãos cresceram “dentro de uma *idoneidade* moral, de respeito, de caráter, de obediência” que ele não identifica na maioria das famílias atuais, talvez porque falte hoje em dia o uso da “melhor ferramenta educacional” que a sua geração teve: a mencionada vara de marmelo, que nem precisava ser utilizada, mas cuja simples visão e iminência de seu uso foram profundamente “educativas”.

É interessante mencionar algo sobre a religiosidade e a espiritualidade de Alvina. Perguntado sobre a religião de sua mãe, Vicente afirmou que “ela nunca foi muito religiosa, não, mas ela era cristã” de confissão católica. Contudo, ela era dotada de uma “mediunidade *multíssimo* forte”, e sempre “recebia espíritos”, declarou o entrevistado, “*recebia em casa*, sem mais nem menos”, pois ela “não frequentava Centro Espírita nenhum, Terreiro de Macumba nenhum”. Em meio a sorrisos, Vicente afirmou que sempre que a sua mãe incorporava um “Preto Velho”, seus irmãos “rachavam fora”, pois eles tinham medo, mas ele ficava conversando com os espíritos. Declarou ainda, de forma leve e respeitosa, que isso para ele “era uma coisa até engraçada”. Porém, com o passar do tempo, a família recorreu à ajuda de membros de um Centro Espírita local para ajudar aquela senhora, pois “ela *sofria demais*, porque isso *desgasta* muito a pessoa”, então “eles fizeram um trabalho específico com ela pra educar, pra acabar com a mediunidade dela”, que progressivamente “diminuiu, até acabar”.

Alvina sempre procurou viver do modo mais autônomo possível. Segundo os relatos do entrevistado, mesmo depois dos 80 anos de idade, sua mãe costumava sair de casa sozinha nos dias de receber a sua aposentadoria. Ela recusava a ajuda do filho, pegava o ônibus, ia ao banco e depois andava a pé pela cidade, para pagar as suas “continhas”. Aos 95 anos de idade, Alvina ainda era “muito forte”, continuava lutando por sua autonomia e, um dia, quando estava “no rabo de um fogão a lenha, fazendo uma feijoada com um pessoal que trabalhava numa obra em *frente*” a sua casa, sentiu-se mal e foi hospitalizada devido à ocorrência de um acidente vascular cerebral (AVC). Ela chegou a receber alta, mas sofreu “outro derrame” poucos dias depois, “ficou com aparelho” e, nas palavras do filho: “Aí eu até rezei pra Deus levar ela rápido, pra ela não sofrer, porque eu não queria ver ela sofrendo. Aí, dentro de uma semana, ela faleceu”.

A disposição dessa mãe para o trabalho doméstico e remunerado, o seu rigor na educação moral dos filhos, a autonomia que ela buscava para si mesma em tudo o que fazia, a necessidade material que a impelia a uma economia doméstica e financeira espontânea e eficaz, a um cuidado com o pouco dinheiro disponível para a família, e até mesmo a espiritualidade dessa mulher, assim como a rede de relações sociais (TOURAINÉ, 1984) da qual conseguiu fazer parte formaram um complexo de atuações e significações que

possibilitaram a ela um trabalho de socialização junto aos filhos cuja eficiência se nota na incorporação duradoura por estes de disposições semelhantes às dela, um *habitus* com a marca da pobreza material que leva ao cuidado com o pouco que se tem, uma responsabilização precoce dos filhos por seus trabalhos e – sobretudo no caso de Vicente – por seus estudos. Então, é chegada a ocasião de tratar dos rebentos.

6.1.2 – “Deslocado”, não apenas por ser o último na fratria

As informações a respeito dos irmãos do entrevistado, de um modo geral, são vagas. Dos 14 filhos de Alvina, incluído Vicente, não há sequer exatidão quanto ao número de homens e mulheres, nem sobre o lugar de todos na fratria. As desinformações se explicam por algumas razões que devem ser aqui esclarecidas. É necessário lembrar que Vicente nasceu mais de 10 anos após o falecimento do pai de seus irmãos. Em uma conta simples, ainda que imprecisa, Vicente é pelo menos 15 anos mais novo que o último dos seus irmãos por parte de mãe e, como é de se considerar, se Alvina teve 13 filhos com o marido, os primeiros filhos desse casal eram, obviamente, ainda muito mais velhos que o entrevistado. Na ocasião de seu nascimento, muitos deles já eram casados e/ou viviam em outras cidades: “*Eu fiquei um pouco deslocado* também, dos meus irmãos por parte da mãe, porque a diferença de idade era relativamente acentuada”. Embora essa diferença não fosse “*grande demais, em alguns casos*”, quase todos os irmãos já estavam “*tomando o rumo deles*” quando Vicente nasceu e, a considerar que 12 deles já são falecidos, não é difícil concluir que eles não atingiram a longevidade, como Vicente e a irmã que é viva.

Entretanto, há também um motivo mais profundo para esse “deslocamento”, ligado à moral vigente: o relacionamento de Alvina com o pai do entrevistado parece não ter sido bem visto pelos seus irmãos, tanto paternos⁸⁰ quanto maternos: “*Eu já nasci herdando uma porção de familiares [...]. Em função dessa conotação moralista, eu confesso, de coração: a gente teve uma rejeição de ambas as partes*”. Não obstante, esta “rejeição” é vista como “natural” pelo entrevistado, dados o contexto, os condicionantes sociais e os componentes morais que a mediarão. Assim, não há, em sua concepção, elementos discriminatórios no comportamento dos irmãos. Também por esta razão, ele “criou mais laço” apenas com duas de suas irmãs.

⁸⁰ Vicente chegou a me dar breves informações sobre seus irmãos paternos e até narrou a mim alguns episódios que os envolvem, mas preferiu que nada mais fosse tratado a respeito deles neste trabalho.

6.1.2.1 – Os homens

No caso dos homens, todos os irmãos de Vicente foram motoristas de caminhão, assim como o pai deles. Não foi possível saber ao certo o grau de escolarização de cada um, mas é provável que eles tenham estudado até o atual 5º ano do ensino fundamental, que o entrevistado chama de “grupo”, ou até menos, já que a inserção precoce no mundo do trabalho era premente, e as oportunidades de acesso das camadas populares ao ensino eram bastante limitadas “porque, antigamente, terminou o grupo você não tinha como estudar, era tudo pago; e o pessoal aprendia profissão muito cedo, então, terminava o grupo, já ia trabalhar”.

O entrevistado se recorda dos nomes e de alguns fatos da vida de três desses irmãos: Sebastião, Silvestre e Vítor. Dos três, Sebastião é o mais velho, o primeiro a se casar e o que morreu de modo mais trágico: ele cometeu suicídio quando o entrevistado ainda era criança. Esse irmão teria tomado veneno de modo proposital em um episódio que remonta à primeira experiência supostamente mediúnica ou premonitória de sua mãe. Conforme Vicente, sua mãe, ele e alguns outros de seus irmãos estavam recolhendo lenha em uma fazenda e, antes que eles recebessem a notícia do suicídio de Sebastião, a mãe fez um silêncio profundo e em seguida declarou: “Vamos embora que o meu filho morreu”.

Há pelo menos um relato curioso sobre Silvestre, irmão com quem Vicente teve “um convívio um pouquinho maior” entre os três nomeados nas entrevistas. Silvestre também era casado e foi ele quem ensinou Vicente, então com 15 anos de idade, a dirigir caminhão. Certa vez, Silvestre deveria levar uma carga do pequeno município mineiro de Ijaci, próximo a Lavras, até a cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco. Silvestre fez uma parada em Lavras, na casa de sua mãe, pois não estava se sentindo bem, e acabou adoecendo. Como a carga era perecível, coube a Vicente, à época com 17 anos de idade, portanto, sem carteira de habilitação, levá-la até o seu destino. A viagem foi bem-sucedida: Vicente levou o caminhão Mercedes-Benz modelo 1113 até a cidade de Recife, em um percurso de aproximadamente 2.300 quilômetros, entregou a carga e trouxe consigo uma série de experiências engraçadas e emocionantes. Foi nessa ocasião, inclusive, que o entrevistado conheceu o mar, quando visitou uma das praias de Recife em um instante de folga durante a viagem. Silvestre faleceu vitimado por um câncer, mas o entrevistado não soube precisar a ocasião.

Vítor foi o último dos irmãos a falecer, também vitimado por um câncer, no ano de 2013. Segundo Vicente, Vítor era casado, foi “*muito feliz* a vida inteira, Graças a Deus”, e ele e a esposa “viveram *muito bem*”.

Dos poucos depoimentos sobre os irmãos de Vicente, é possível apreender que, embora limitados em capital escolar, portanto, sem condições jurídicas de ingressarem em profissões que exigem uma maior escolarização, “eles *se realizavam*” com o que faziam, visto que ser “motorista era importante, antigamente”, era algo “valorizado”. Os irmãos se casaram, constituíram suas respectivas famílias e, apesar dos dramas pessoais – um caso de suicídio (Sebastião) e um de alcoolismo (irmão não especificado) –, o entrevistado percebia certa felicidade em suas vidas particulares. Vicente também declarou que os “admirava” e “respeitava”. Se for considerada a condição social de origem dessa família e a impossibilidade desses homens levarem a cabo uma escolarização longa, não será muito difícil perceber, tampouco seria precipitado concluir, que o destino socioprofissional dos irmãos de Vicente foi marcado pela respeitabilidade e até mesmo por certo prestígio social.

6.1.2.2 – As mulheres

Vicente falou sobre quatro das suas irmãs durante as entrevistas: Manuelina, Sônia, Aparecida e Maria de Nazaré. Nenhuma delas estudou além do “grupo”, pelas mesmas razões pelas quais os seus irmãos interromperam os estudos: falta de condições financeiras para pagar uma escola privada, devido à escassez ou à ausência total de instituições públicas na cidade, naquele tempo, que oferecessem o ensino a partir do que atualmente é chamado de 6º ano do ensino fundamental, e necessidade de inserção imediata no mundo do trabalho como garantia de subsistência. Mas ainda outro fator teria levado suas irmãs ao abandono precoce da escola: o casamento das mulheres quando ainda muito jovens, devido a um “processo natural”, nas palavras do entrevistado – fala que denota com clareza a naturalização pelo senso comum de certos fenômenos sociais que assumem feições de espontaneidade e de normalidade por meio de processos de sedimentação das relações sociais, dos papéis atribuídos aos sujeitos e das atribuições sexuais clássicas, processos muitas das vezes ideologicamente sustentados⁸¹.

Com efeito, as irmãs de Vicente referidas durante as entrevistas casaram-se quando ainda eram bem jovens, embora as idades não tenham sido informadas com precisão pelo entrevistado. Uma dessas irmãs, Manuelina, foi casada com um ferroviário, com quem teve 13 filhos em um casamento bastante fecundo. Apesar do seu “deslocamento”, Vicente declarou que “tinha um relacionamento um pouquinho melhor” com essa irmã, “gostava muito da

⁸¹ Em vários momentos das entrevistas, Vicente demonstrou perceber como sendo “naturais” processos e fenômenos tipicamente “sociais”.

comida que a Manuelina fazia também”, costumava ir a sua casa nos finais de semana e chegou a declarar com empolgação que ela “era uma mãezona”.

Embora tenha vivido em um bairro pobre da cidade de Lavras, Manuelina parece ter tido uma vida financeira relativamente estável ao lado do marido. De acordo com o entrevistado, “o pessoal que trabalhava na Rede (Ferroviária Federal Sociedade Anônima – RFFSA) antigamente era um pessoal duma classe média *boa*, então tinha muita fartura das coisas na casa dela” e concluiu com graça: “Aí eu ia pra lá! Final de semana, pra comer uma carne ou alguma coisa diferente”. Vicente não informou quando nem como ela morreu.

Sônia foi apresentada como uma irmã “muito inteligente”. Vicente declarou que costumava visitá-la nos finais de semana, quando ela morava em Lavras. Durante certo tempo ela morou e trabalhou em São Paulo, depois retornou à cidade de Lavras, onde, assim como Manuelina, casou-se com um ferroviário. Sônia sofria de “bronquite asmática” e, certo dia, acometida por uma de suas crises, morreu “no colo” de Vicente, que narrou com melancolia: “Eu fui na casa dela mas [ela] estava *passando* mal. Aí eu acendi a lareira, tinha uma lareirazinha e tudo, tal, e pusemos um banco, perto da lareira e tudo. Sentei e tal e ela sentou, ela foi melhorando, melhorando, quando... Mas morreu no meu colo”.

Aparecida era “a mais morena” entre todas as irmãs e todos os irmãos de Vicente. Ela se casou, mudou-se com o marido para São Paulo, ficou nesta cidade por muitos anos e depois retornou a Lavras. Como o marido não conseguia emprego na cidade sul-mineira, o casal voltou para São Paulo e “depois *sumiu*, passou uns 25 anos sem dar notícia”. Conforme o entrevistado, ninguém sabia “onde que ela *estava*, fazendo o *quê*, se estava viva, [ou se] estava morta”. Declarou Vicente: “Pra mim já morreu há muito tempo. Mamãe *morreu* sem saber se ela estava viva ou estava morta”. Vicente disse que costumava falar a respeito com a sua mãe nos seguintes termos: “Ah! (prolonga a pronúncia do “ah” em meio a balbucios e em tom de lamento) Já faleceu, se não, dava notícia”. Nenhuma outra informação sobre Aparecida consta nos relatos do entrevistado.

Mas é Maria de Nazaré, apelidada de Léia, filha mais nova de Alvina com o seu marido, a irmã que maior destaque precisa receber nesta análise sociofamiliar de Vicente. Léia é viva, reside também na cidade de Lavras e tem uma filha em idade adulta, a quem o entrevistado chama carinhosamente de Marcinha. Léia viveu maritalmente com o pai de sua filha, mas esse homem já é falecido. Conforme Vicente, o pai de Marcinha era membro de uma família “importante na cidade”. Marcinha, por sua vez, adotou recentemente um garoto, também tratado com o nome no diminutivo durante as entrevistas: Vítinho.

Léia sempre foi dona de casa. Ela é a irmã que “conviveu um pouquinho mais” com Vicente, na verdade, *convive*, pois o contato entre eles é de proximidade. Antes de Léia ir morar com o pai da sua filha ela vivia com Vicente e sua mãe, mas enquanto viveu com o companheiro, o seu contato com o irmão diminuiu, e após a morte daquele homem foi que ambos reataram a “ligação familiar”.

Léia, a filha Marcinha e o neto adotivo Vitinho chegaram a morar durante três meses na casa de Vicente, por ocasião da venda da antiga casa da família. Léia havia comprado uma casa que ainda estava em fase final de construção, e para que ela não gastasse dinheiro com aluguel até que a casa ficasse pronta, Vicente a convidou a morar provisoriamente com ele. Como Vicente vive só, aproveitei o ensejo para perguntá-lo se ele já pensou em morar com a irmã, ao que ele respondeu: “Ela me respeita demais, eu respeito ela, a filha dela me respeita demais, eu respeito ela, e o menininho me adora e eu adoro ele, mas pra morar não”. O entrevistado declarou ter lutado “*muito pra ser totalmente autônomo*” como é, e por morar já há tantos anos sozinho, ele não pretende abrir mão de sua individualidade: “Eu não conheço *nenhum deficiente físico*, com o meu grau de deficiência, que seja mais autônomo do que eu. Você está entendendo? *Então*, eu, eu criei um, *este universo*”.

Vicente e Léia se veem com frequência, inclusive, ela fornece almoço ao irmão em torno de duas vezes por semana. Mas é sempre ela quem vai até a casa do irmão, por um motivo simples: “Quando ela morava na outra casa eu ia lá, às vezes, assim, uma vez por mês, mas aonde ela está morando agora eu não vou porque tem escada muito grande e inclinada, então é difícil o acesso”. De acordo com Vicente, sua irmã insiste para que ele a visite. Ela sempre diz “ah, não, a gente dá um jeito de te carregar”, ao que ele responde com realismo e certa dose de comicidade: “É mesmo? Depois vocês levam um tropicão aí, a gente cai morro abaixo dessa escada e eu *quebro* a coluna ou vocês quebram a cabeça, como é que vai ficar?”. Eis outro motivo pelo qual as visitas do irmão passaram a não mais acontecer.

Duas hipóteses importantes podem ser levantadas, desde já, a partir da relação entre Vicente e Léia. Primeiramente, aquela não aceitação de tempos passados, por ele não ser filho do mesmo pai que Léia, parece ter dado lugar a uma respeitabilidade e a uma admiração recíprocas. E também, o fato de Vicente não visitá-la revela, muito mais do que um mero temor de uma possível queda da escada, a valorização da autonomia conquistada a partir de muito empenho pessoal e da dignidade pela qual tanto se esforça o entrevistado, tanto em seu discurso como em seu exercício cotidiano de viver. Ser carregado no colo poderia ferir a sua dignidade, sentimento tão valorizado por ele.

A seguir, penso caberem algumas breves linhas sobre os filhos dos filhos de Alvina. Já que Vicente não é pai, como é a sua relação com os seus sobrinhos?

6.1.2.3 – Os sobrinhos

Antes, uma breve emenda: não é que Vicente *não tenha* filhos. Corrijo-me: na verdade, ele *acredita* não ter filhos. Quando perguntei a ele se ele tem ou já teve filhos, ele respondeu de forma jocosa: “Que eu saiba, não”. Entretanto, complementou que era “meio sapeca” e que a revelação de sua identidade nesta tese poderia levá-lo a encontrar algum filho “por aí”, alguém que o reconhecesse neste trabalho e dissesse: “Epa! Esse é meu pai!” – comentário emitido em meio a gargalhadas. Acrescentou que um de seus amigos costuma brincar com ele sobre esse assunto: “*Você!* Safado do jeito que você é, você deve ter deixado uns 15 ou 20 indiozinhos na Amazônia”. A referência aqui é a um período em que Vicente viveu na cidade de Manaus, conforme mostrarei adiante, quando tratar da sua vida socioprofissional. Em seguida, ele retomou a seriedade e declarou que já teve “umas *três ou quatro* oportunidades de ter filhos”, com “*três ou quatro pessoas diferentes*”. Contudo, em suas palavras, “*nós* optamos por não, não acontecer isso aí” (grifo meu). Note-se que o uso da primeira pessoa do plural revela a consensualidade da decisão tomada por Vicente e por suas eventuais parceiras. É interessante observar também o quão crítico o entrevistado é de determinadas instituições sociais, como as religiões, por exemplo, e, no caso, do casamento/matrimônio enquanto instituição legal e religiosa. Sua total descrença no casamento como instituição legítima fica clara no seu seguinte depoimento: “Eu acho que é importante você viver com *alguém*, mas sem esse convescote que criaram, não sei quando e nem onde e nem o porquê. Isso aí pra mim é um *absurdo*”. E acrescentou que as formalidades impedem as pessoas de “*criarem um vínculo natural de respeito, de caráter, de dignidade*”, pois há sempre interesses escusos em jogo, “tem *sempre* alguma coisa por trás”. Vicente não nega que “tem muita gente casada que vive bem”, mas pensa que essa gente “*viveria muito melhor ainda* se não fosse”.

De acordo com Vicente, é impossível saber ao certo quantos netos sua mãe teve. Foram muitos, “*só uma irmã*”, Manuelina, “*teve 13 filhos também*”, fala por ele proferida como um enfático brado, quase como um grito, para frisar a extensão de sua família. Daqueles 13, todos teriam se casado e tido “quatro, cinco, seis, sete filhos”. Alguns comentários bastante gerais sobre os sobrinhos aparecem nos relatos, embora a ausência de proximidade

entre eles e o tio, devido a uma série de razões, impossibilite o entrevistado de conhecer até mesmo os destinos escolares e profissionais de cada um deles.

Entretanto, Marcinha, a sua sobrinha mais próxima, filha de sua irmã Léia, foi recorrentemente citada durante as nossas entrevistas. Esta sobrinha ingressou no curso de Agronomia da UFLA, mas, insatisfeita, e por orientação de Vicente, desistiu do curso e ingressou na graduação em Administração na Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON), também na cidade de Lavras. Ela se formou em Administração, mudou-se para o estado do Pará e, em seguida, para o estado do Mato Grosso do Sul, onde exerceu sua profissão por determinado tempo. Marcinha se casou com um advogado da cidade de Campo Grande, mas este homem, um “companheirão” para ela, morreu precocemente. Diabético, ele foi vitimado por complicações advindas da síndrome da qual era portador. O casal não chegou a ter filhos, e hoje Marcinha é mãe adotiva do garoto Vitinho.

Marcinha, mulher “danada”, “muito cheia de energia e inteligência”, que “toma frente de tudo”, fez também o curso de Direito, abriu um escritório de advocacia e chegou a trabalhar em um cargo comissionado do alto escalão da Prefeitura Municipal de Lavras, durante certo tempo. Ao conhecê-la, o então prefeito impressionou-se com a sua capacidade profissional, levou-a para a sua equipe e ela então passou a ser “a menina dos olhos dele”. Atualmente, essa sobrinha parece estar se preparando para ingressar efetivamente na carreira política, talvez como candidata a algum cargo eletivo, segundo o entrevistado.

Senti a necessidade de tratar detidamente dessa sobrinha, pois a sua relação com Vicente revela um aspecto interessante: a sua longevidade escolar contou com a colaboração direta das orientações do tio, que parece ser uma espécie de conselheiro em quem ela confia bastante e a quem ela ouve com ouvidos atentos. A considerar o limitado capital escolar de sua mãe, a proximidade entre Marcinha e Vicente revelou-se capaz de gerar nela certas disposições escolares, o que propiciou a ela o ingresso em três cursos superiores diferentes e a conclusão de dois deles. Em suma, o capital escolar de Vicente, a posse de seus títulos (capital escolar ou capital cultural institucionalizado) e o seu conhecimento do mundo escolar parecem ter sido fundamentais para que a sobrinha também galgasse altos postos escolares. Assim, por meio da breve compreensão da escolarização de Marcinha, é possível dimensionar indiretamente o grau de apropriação da cultura escolar e do conhecimento sobre o funcionamento desse universo pelo seu tio.

O ramo materno da família de Vicente é bastante extenso e a fecundidade dos seus irmãos contribuiu para ampliar ainda mais o tamanho da família. Entretanto, por ser filho de outro pai e devido ao fato de ter sido o caçula e temporão, o entrevistado pôde conviver pouco

com a maioria dos seus irmãos. O casamento precoce destes ou a saída deles da casa da mãe por outros motivos culminou na dispersão da família, praticamente uma mini-diáspora que fez de Vicente uma estrela quase isolada na constelação familiar, cujo foco, estrela maior e mais longeva ao redor da qual todas as demais giraram, foi, certamente, Alvina.

6.2 – Vida social, trajetória escolar e percurso profissional: as pedras de Vicente

Não obstante o seu “deslocamento” em relação à maioria de seus irmãos, devido à diferença entre as idades e a sua aceitação no ambiente familiar carregada de certas tensões tácitas de ordem moral, não há nos relatos do entrevistado nenhum tipo de ressentimento, mágoa ou sensação de discriminação doméstica. Pelo contrário, o tom das falas relacionadas aos irmãos, mesmo no caso daqueles com os quais pouco ou nada conviveu, é de admiração, e também denota reciprocidade no trato respeitoso entre eles.

Nascer tardiamente, por dizer assim, em uma família já extensa, cuja mãe, trabalhadora braçal, havia perdido o seu esposo há anos, e viver a não aceitação dos irmãos, tudo isto formou um complexo ambiente familiar aparentemente adverso à longevidade escolar de Vicente. Acrescente-se a isto a precariedade das condições materiais de existência desta família que, à época do nascimento de Vicente, já vivia em uma residência própria, mas que se tratava de uma casa “humilde”, de dois cômodos, coberta apenas por telhas, ou seja, sem laje, cujo piso era “de terra”, de “chão batido” e o banheiro era externo, na verdade, era uma fossa séptica ou uma “casinha”, na expressão do entrevistado. Móveis quase não existiam na casa: a mãe cozinhava em um fogão a lenha e todos dormiam em camas improvisadas, feitas de “taquaras de bambu gigante” ligadas por “arames” e “barbantes”; os colchões eram feitos de tecido rústico e preenchidos com capim. Segundo Vicente, ele “às vezes não tinha o que comer em casa”, e a fome o levava a procurar os vizinhos para pedir comida em latas de marmelada e goiabada e em copos feitos de latas de leite condensado.

Mas os relatos sobre a vida material, ao contrário do que possa parecer, não são marcados por dor ou tristeza: Vicente considera um “privilégio” e até mesmo um “presente de Deus” ter nascido pobre. A pobreza de sua família é, com efeito, um dos elementos que talvez expliquem, paradoxalmente, a longevidade escolar do entrevistado, pelo componente pedagógico que a escassez material comporta, em sua concepção. A falta de alimentos levou Vicente a, desde muito criança, aprender a pescar, a “roubar frutas” nos pomares e fazendas, a fazer arapucas para pegar passarinhos para comer e a ter “educação” quando fosse pedir comida aos vizinhos sem causar-lhes incômodo. O saudosismo com o qual relata as

brincadeiras da infância revela como a falta de dinheiro para comprar brinquedos exigia dele “criatividade” e “sensibilidade” na elaboração de suas atividades de lazer, tais como nadar em ribeirões e córregos, admirar a natureza, brincar de imitar as Folias de Santos Reis e as festas de Congado, entre inúmeros outros divertimentos relatados ao longo das entrevistas. Isto mostra como a ausência quase total de capital econômico e escolar de forma alguma impede que as famílias de origem popular constituam para si mesmas uma cultura bastante específica que, embora comumente distante da cultura das camadas sociais mais abastadas, compõe um cabedal de representações de mundo, simbolizações e vivências que não podem ser desprezadas do ponto de vista sociológico.

Além do que me arriscarei aqui a chamar de pedagogia da pobreza, outro fator que ajuda a explicar o sucesso escolar de Vicente é, sem dúvida, a educação moral recebida de sua mãe, incluídas as sanções físicas da sua pedagogia da vara de marmelo. Embora materialmente pobres, a mãe conseguiu impor aos seus filhos aquilo que Vicente prefere não chamar de “disciplina”, mas de um “ritmo de vida”, cujos efeitos foram constantes e duradouros: no entrevistado e em seus irmãos, o comportamento da mãe foi convertido em uma valorização do trabalho, e em Vicente, uma valorização também da escola. A hipótese mais provável aqui é a de que a atmosfera moral provida por Alvina produziu no filho aqui analisado um *habitus* diferenciado, capaz de levá-lo a se comportar escolarmente e a incorporar o conhecimento escolar de um modo improvável para sujeitos cujos óbices sociais são muito maiores e mais fortes que as molas de propulsão.

A seguir, analiso mais detidamente as disposições escolares e a vida de trabalho de Vicente. Optei por analisar simultaneamente os dois aspectos, pois é difícil separar escolarização de trabalho na vida do entrevistado, a considerar que ele trabalha desde a infância e que a sua vida profissional e escolar se entrelaçam de tal modo a um servir menos de obstáculo que de condição ao outro.

6.2.1 – Escolarização inicial e trabalho

Vicente não foi alfabetizado em casa, embora a educação moral recebida de sua mãe e aquele “ritmo de vida” igualmente herdado no âmbito doméstico tenham sido fundamentais, no meu entendimento, para o seu sucesso escolar. Aliado à educação moral e ao “ritmo de vida” está o aspecto pedagógico da pobreza material, o que promoveu um exercício voltado para a “criatividade”. Para Vicente, aprende-se muito com o “cotidiano”, sobretudo quando se

é pobre: “O cotidiano pode te apresentar de *tudo*. De tudo. E dentro de uma *pluralidade*, de uma diversidade fantástica. Eu acho que a *minha escolarização* começou aí”.

O entrevistado tem tanta consciência da importância do seu “cotidiano” para a sua escolarização que ele o vê como uma espécie de extensão da sua vida escolar e, nos seus relatos, ele chama também de “escolarização” a educação informal, e de “escolaridade” o cabedal de conhecimentos que pôde adquirir por meio de suas experiências, desde a mais remota infância, das quais os efeitos ele percebe em toda a sua vida adulta.

Mas a vida escolar, propriamente dita, de Vicente iniciou-se na segunda metade dos anos 1950, na passagem dos seus seis para sete anos de idade, quando ele ingressou no Grupo Escolar Álvaro Botelho, uma escola pública localizada próxima a sua antiga casa, e que continua em funcionamento. Nessa escola Vicente estudou do 1º ao 4º ano do “grupo”.

Todos os depoimentos do entrevistado sobre os quatro primeiros anos de sua vida escolar são marcados por memórias que lhe trazem grande satisfação. Vicente declarou sempre ter tido facilidade na aquisição do conhecimento escolar, elogiou a beleza da estrutura física do Grupo Escolar Álvaro Botelho, falou sobre a sua boa relação com as suas professoras, com as funcionárias da escola, sobretudo com aquelas que serviam a merenda aos alunos na hora do recreio e com os seus colegas. Recordou os concursos escolares de poesia, dos quais chegou a vencer alguns, e os momentos diários nos quais os alunos eram todos “perfilados” no pátio da escola para a execução do Hino Nacional Brasileiro e do Hino à Bandeira, velha lição de civismo da qual carecem as escolas nos dias de hoje, conforme seu depoimento. Não é difícil perceber em Vicente uma boa vontade escolar (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014, PORTES, 2001) bastante precoce, ou, evocando as palavras de Bourdieu (2013, p. 78), uma “docilidade em relação à própria instituição”, no caso, a instituição escolar, o que resultou na incorporação por ele de toda uma cultura escolar e de um senso de disciplina e respeito pela autoridade moral e intelectual de suas professoras, o que fez com que Vicente, além de aquisição do *conhecimento escolar*, incorporasse rapidamente as *formas de se relacionar com o conhecimento escolar* (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011). Por meio de suas “maneiras”, de seu trato respeitoso com as professoras, mas também devido a sua facilidade em aprender os conteúdos escolares, Vicente angariou o carinho e a admiração das suas professoras, sendo que algumas delas o consideravam um “peixinho”, um aluno muito querido, conforme o emprego da gíria.

Pelo menos uma das professoras a esta época parece ter tido papel determinante para o sucesso da vida escolar de Vicente: Vera Aparecida Guerra, a quem ele chama de dona Vera, professora com quem ele estabeleceu uma “relação fantástica” e que transpôs os muros da

escola. Sensível à situação econômica da família de Vicente, sobretudo ao empenho do então garoto aos estudos, esta professora costumava levá-lo para passar algumas tardes em sua casa, a fim de que ele passasse umas horas na companhia da sua família. Nesse ambiente, o entrevistado, além de manter contato com pessoas com capital escolar, cultural e social mais elevados em relação a sua família – “Porque aí, por exemplo, eu estava lá com ela, mas aí tem a família dela, aprendia a conhecer gente diferente” –, também tinha as suas disposições escolares estimuladas por dona Vera, que pedia a sua ajuda para confeccionar os “badulaquezinhos” que eram entregues aos alunos da escola em datas comemorativas, como o dia dos pais e o dia das mães, por exemplo.

Mesmo não tendo conhecido, ela própria, o mundo escolar, e, talvez exatamente por essa razão, a mãe de Vicente cumpriu um importante papel na escolarização do filho, sobretudo por meio da imposição daquele “ritmo de vida” mencionado. Alvina não permitia que Vicente perdesse aulas por nenhuma razão, o que denota a valorização da escola por esta mãe completamente desprovida de capital escolar. Um exemplo disto que aparece nos relatos do entrevistado, refere-se ao período em que este estudava pela manhã. Como a mãe precisava sair muito cedo de casa para trabalhar, ela acordava o filho às quatro horas da manhã e o “obrigava” a tomar banho na “bacia” para que ele não dormisse mais. Assim, ela saía de casa e deixava o filho acordado, estudando até o horário em que ele também sairia para ir à escola. Embora pelos depoimentos não seja possível saber se com os demais filhos, que estudaram, possivelmente, até o “4º ano do grupo”, o seu comportamento foi o mesmo, o fato é que, com Vicente, a mãe realizou um trabalho escolar cujos efeitos se revelaram duradouros, já que ele “tem esse hábito até hoje”, isto é, o de se levantar às quatro horas da manhã, tomar banho e estudar. Entendo o trabalho escolar como o definiu Portes (2001, p. 252), isto é, como o conjunto das ações “ocasionais ou precariamente organizadas” empreendidas pela família, no caso, pela mãe de Vicente, “no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade”.

Vicente conhece a realidade da vida de trabalho desde a sua infância. Paralelamente ao início da sua escolarização se deu a sua inserção no mundo do trabalho, como engraxate e como vendedor de esterco. Sobre esta última atividade, o entrevistado comentou o processo durante as entrevistas: “*Eu catava esterco, bosta*⁸² de vaca, de cavalo, depois furava um

⁸² Durante as entrevistas, sobretudo quando se mostrava irritado com questões de ordem social e política, Vicente proferia “palavrões”, o que revela a pressão reduzida sobre ele dos *efeitos de legitimidade* (BOURDIEU; CHARTIER, 2011; LAHIRE, 1997), o que pode ser compreendido, entre outras razões, pelo fato de Vicente

buraco *grande* na horta lá em casa e ia jogando lá. Depois pegava pau, batia, batia, irrigava, irrigava, batia, tal”. Os seus relatos denunciam a profunda desigualdade que é marca estrutural da realidade brasileira, desigualdade produtora de um fosso necessário à dominação das camadas sociais economicamente inferiores pelas camadas abastadas: “Fazia *esterco* pra vender pras madames que tinham jardim aí nas ruas principais da cidade”.

Três aspectos atinentes ao ingresso do sujeito no mundo do trabalho precisam ser destacados. Primeiramente, até o final do “4º ano de grupo” ele não precisou sacrificar os estudos por causa do trabalho. Pelo contrário, a sua mãe permitia que ele trabalhasse apenas nos horários em que ele não estivesse na escola e depois de ter feito o dever de casa. O segundo aspecto se refere ao fato de que, pelo que os depoimentos indicam, começar a trabalhar desde a infância, foi *sim* uma forma de garantia de subsistência, mas parece que não tanto. A vida material da família de Vicente era precária, tanto é que parte do dinheiro que ele recebia das vendas de esterco e dos serviços como engraxate era entregue a sua mãe, para ajudá-la a pagar as despesas da casa, mas a minha hipótese é a de que a inserção do entrevistado na vida de trabalho é fruto mais de um valor dado pela mãe ao labor como meio de dignificação do filho, componente de uma espécie de ética do trabalho, um instrumento de incorporação de preceitos morais e éticos comum entre os que se dedicam muito e desde cedo, como ela própria, a atividades de trabalho, do que de uma necessidade financeira premente: “Aprendi a trabalhar e fiquei *independente*, autossuficiente muito cedo”. Aqui, as ideias *independência* e *autossuficiência* não podem ser compreendidas em sentido econômico, mas em sentido moral e educativo, pois o trabalho o levou a incorporar desde criança uma autodisciplina constante no que tange a valores éticos, morais e culturais. O terceiro e último aspecto que destaco diz respeito à forma como Vicente investia o pouco dinheiro angariado com os seus trabalhos. Daquilo que lhe sobrava, depois de dar à mãe uma parte, Vicente comprava revistas em quadrinhos e livros de faroeste, que depois de lidos eram trocados com outras crianças em um ambiente também curioso: no cinema. Vicente considera ter sido um ávido frequentador das matinês no cinema em sua infância, e a compra dos ingressos para assistir aos filmes era propiciada, igualmente, pelo dinheiro oriundo dos seus trabalhos. Tudo

estar acima de mim na hierarquia escolar, o que reduz, portanto, a aparição de sentimentos de indignidade cultural (LAHIRE, 1997) ou a necessidade de se mostrar “educado”, “comedido” ou de “medir as palavras” diante do pesquisador (OLIVEIRA, 2013; 2016). Ele não procurou, ao menos não em todos os momentos, ser “polido” nas expressões. Optei por transcrever alguns desses “palavrões” neste texto, sem abreviá-los ou substituí-los por outras expressões, seguindo os passos de Kaufmann (2013, p.176), defensor da ideia de que não se pode, em nome de um suposto embelezamento do texto, deixar de “transmitir as palavras grosseiras em sua exatidão. Quando a pessoa diz ‘merda’, escrever ‘m...’ ou esquecer pudicamente o termo, não traz à tona a intensidade da frase”.

isto revela a sua busca por se aproximar de ambientes e de produções culturais que, não fosse pelo seu trabalho, estariam ainda mais distantes dele, devido a sua condição de classe.

Mas o passar dos anos deixou tudo ainda mais difícil. A interrupção dos estudos após a conclusão do “4º ano de grupo” foi inevitável, o assunto abordado na subseção a seguir.

6.2.2 – Depois de tantos morros e tantas escaladas, finalmente a conclusão do colegial

A virada dos anos 1950 para os anos 1960 marcou o momento da interrupção dos estudos para Vicente. Concluído o “4º ano de grupo”, a oferta limitada de ensino a partir daquele nível e a necessidade de inserção imediata no mundo do trabalho formal foram os principais fatores objetivos que levaram o entrevistado a abandonar, a contragosto, a escola.

A esta época, o então garoto de cerca de 11 anos de idade começou a trabalhar em um armazém, cujo dono era um senhor de quem costumava engraxar os sapatos na praça nos fins de semana. Esse senhor teria perguntado a Vicente o que ele fazia com o dinheiro que ganhava engraxando sapatos, ao que ele respondeu: “Dou tudo⁸³ na mão da mamãe, pra ela fazer o que ela quiser”. Vicente foi convidado a trabalhar com esse senhor pelo dobro do valor em dinheiro conseguido no trabalho como engraxate, e ele acabou por pagar o triplo daquele valor. O trabalho era penoso: “Comecei carregando compra *aqui* nas costas. As madames iam lá, compravam as coisas, enchiam um balaio e a gente jogava nas costas pra levar na casa das pessoas”. Mas apesar da precariedade do trabalho, Vicente o aceitava com uma resignação estoica: “Tinha dia que eu *suava* pra descer, subir morro, ir em alguns lugares pra chegar aqui. Aquele balaio de bambu machucava, às vezes, o ombro da gente aqui, mas *nunca* reclamei”. Tempos depois, Vicente foi “promovido” a atendente interno neste armazém, graças à confiabilidade por ele adquirida.

Um dos clientes do armazém em que Vicente trabalhava era proprietário de uma oficina mecânica especializada em veículos Chevrolet. Esse homem pediu ao dono do armazém que dispensasse Vicente para trabalhar com ele e disse que pagaria ao garoto o dobro do que ele recebia como “carregador de baldios” e “atendente”. Vicente e o dono do armazém aceitaram, e o entrevistado começou a trabalhar na oficina, como aprendiz. Rapidamente o garoto desenvolveu as habilidades necessárias ao trabalho como mecânico de automóveis e ganhou também a confiança do seu novo patrão, o que aparece no seguinte

⁸³ Na verdade, não era exatamente *todo* o dinheiro que Vicente dava a sua mãe, já que, é preciso lembrar, ele usava parte do que conseguia com os seus trabalhos para a compra de revistas, livros e para frequentar as seções de cinema. Durante sua leitura da primeira versão deste capítulo, Vicente repensou a sua afirmação e acrescentou ao texto a palavra *quase*, deixando assim a sentença: “Dou *quase* tudo na mão da mamãe”.

relato: “O senhor lá da oficina que eu trabalhei, quando tinha alguma coisa diferente, ele *punha* na minha mão! Ele confiava *tanto* em mim que ele falava que eu percebia coisa que *ele*, que tinha não sei quantos anos de trabalho, não percebia”.

Todos os relatos de Vicente sobre a sua vida de trabalho são marcados pelo *gosto*, pelo *prazer* de trabalhar, mesmo no caso dos seus empregos mais precários, informais e naqueles em que a sua força de trabalho era explorada ao extremo, em suas palavras, em que ela lhe “era muito exigida”. Mas a sua dedicação resignada e até mesmo alegre produzia, ainda que num processo lento, alguns efeitos importantes para a sua trajetória social. Por exemplo, o “gosto” pela mecânica de automóveis o levou a prestar o vestibular de ingresso na Escola Profissional Ferroviária, quando ele ainda tinha 12 anos de idade. A Escola Profissional Ferroviária foi um projeto desenvolvido pela RFFSA junto a outras companhias ligadas ao transporte ferroviário em todo o país, que visava oferecer educação técnica e profissionalizante a jovens brasileiros, por meio de uma histórica parceria entre o poder público e a iniciativa privada (BATISTA, 2011; BATISTA; CARVALHO, 2015). Entre os cursos oferecidos, Vicente “escolheu” o de Tornearia Mecânica, certamente estimulado pelo seu patrão. Aos 15 anos, Vicente se formou torneiro mecânico e começou a trabalhar em uma empresa, pela primeira vez formalmente, no exercício dessa profissão: “Com 15 anos eu já comecei minha vida profissional, praticamente. *Tinha* na época carteira de menor, já assinada e tudo”.

De acordo com Batista e Carvalho (2015, p. 148), unido ao processo brasileiro de desenvolvimento industrial, com a educação profissional ferroviária “tem-se o desenvolvimento de uma consciência de classe a ser controlada por setores empresariais e políticos dominantes”. O estudo das autoras revela que, pelo menos no estado de São Paulo, “desde 1895 já existiam iniciativas para a formação profissional dos ferroviários” nas linhas férreas, por meio das quais os “aprendizes” iam se apropriando do conhecimento necessário à constituição da sua força de trabalho em mão de obra qualificada, “trabalhando nas oficinas, misturados aos adultos” (BATISTA; CARVALHO, 2015, p. 148) e, em “alguns momentos, nesse processo de formação, o mundo do trabalho e o mundo da escola parecem indistintos” (BATISTA; CARVALHO, 2015, p. 163). Ainda conforme as pesquisadoras, a educação profissional ferroviária, ou melhor, o tipo de formação por ela garantido “foi negligenciado e diminuído na sua importância pela historiografia porque não atendia aos imperativos do desenvolvimento tecnológico e não explicitava as contradições sociais” (BATISTA; CARVALHO, 2015, p. 149). Mas havia sim “grande interesse das companhias férreas em formar trabalhadores qualificados, condutores técnicos, a partir de cursos de

aperfeiçoamento” e, portanto, “a formação do trabalhador ferroviário foi pautada não necessariamente por um *programa de emancipação e promoção do trabalhador como um todo*”, mas sim por um “processo de *seleção* dos que, de alguma forma, tinham condições de caminhar juntamente com o progresso da engenharia ferroviária” (BATISTA; CARVALHO, 2015, p. 149. Grifos meus). Assim, é razoável concordar com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), para os quais a educação profissional tem sido, historicamente, uma educação para as classes baixas.

No caso de Vicente, contudo, receber esse tipo de formação foi, de certo modo, emancipatório, apesar de todo o caráter ideológico desse modelo educacional e do fato de ele se prestar ao capital, com a ação conjunta dos governos (estaduais e federais) e da iniciativa privada, no intuito de ensinar e selecionar pessoal qualificado. Passados cerca de sete anos fora de uma sala de aula, à exceção, é claro, do curso na Escola Profissional Ferroviária – que, de certa forma, garantiu que ele não ficasse tanto tempo distante de uma educação formal, pois os ensinamentos ali impediram que se tornasse mais profundo o fosso escolar que surgiu em sua trajetória, já que, de certa maneira, esse projeto supriu um pouco daquilo que ele não teve em termos de escolarização regular a esta fase, o que ele também reconhece –, Vicente encontrou a solução para obter a certificação do então “Ginásio”, correspondente hoje aos anos finais do ensino fundamental. Esta certificação foi obtida por meio de um projeto educacional cujo nome era Madureza. Em uma nota explicativa, Lisboa e Gouvea (2016), ancoradas pelo trabalho de Menezes e Santos (2002), mostram que o Madureza foi um curso de educação de jovens e adultos que ministrava as disciplinas dos antigos ciclos ginásial e colegial a partir da LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61). As idades mínimas para o ingresso no Madureza Ginásial e Colegial eram, respectivamente, 16 e 19 anos. Exigia-se um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência abolida pelo Decreto-Lei nº 709, de 28 de julho de 1969⁸⁴ (LISBOA; GOUVEA, 2016; MENEZES; SANTOS, 2002). Concluído o “Ginásio”, Vicente novamente se distanciou das salas de aula, pelos mesmos motivos: necessidade de se dedicar ao trabalho e oferta escassa de ensino público em nível Colegial na cidade de Lavras naquele tempo.

Ao final do curso Madureza Ginásial, a iminência de um novo abandono dos estudos assombrava Vicente. Não obstante, uma das suas ex-professoras, comovida com a situação do

⁸⁴ O artigo primeiro deste Decreto-Lei alterou o artigo 99 da Lei nº 4.024/61, que passou a ser o seguinte: “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos observados sem observância do regime escolar”. Logo abaixo, em parágrafo único, aparece: “Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos”.

jovem, conseguiu para ele uma “bolsa de estudos” para cursar o 1º ano do curso Colegial no Instituto Presbiteriano Gammon, uma tradicional escola confessional e privada, fundada na cidade de Campinas, São Paulo, no ano de 1869, por missionários presbiterianos, transferida para a cidade de Lavras no ano de 1893. Nessa escola, Vicente entrou em contato com pessoas pertencentes às camadas sociais mais elevadas da sociedade lavrense, o que, como hipótese, entendo ter sido determinante para a continuidade dos seus estudos em nível superior, inclusive pela explícita influência de alguns de seus colegas.

No entanto, é necessário mencionar que Vicente “pagava” a sua “bolsa de estudos” por meio do trabalho nessa escola. De acordo com o entrevistado, ele estudava no período da manhã e trabalhava no período da tarde, durante toda a semana, “capinando a grama”, “varrendo os passeios e os corredores” e também “encerando as salas de aula, a biblioteca, essas coisas e tudo lá”⁸⁵. Assim, a disposição ao trabalho desenvolvida por sua mãe e incorporada por ele em forma de *habitus*, bem como a respeitabilidade adquirida por ele desde muito jovem, incluíram-no em um ciclo de convivências capaz de atenuar as suas desvantagens sociais de origem. Assim, é possível delinear na trajetória de Vicente os processos fundamentais por meio dos quais se deu a constituição de um capital social oriundo da sua inserção precoce em uma “rede de relações” (TOURAINÉ, 1984) socialmente úteis.

Mas o curso Colegial só era oferecido nessa escola no período matutino, e a necessidade de ter um trabalho remunerado impeliu Vicente a abandoná-la logo após a conclusão da “1ª série”. Vicente então conseguiu ingressar na Escola Estadual Doutor João Batista Hermeto, por meio do que ele declarou ter sido uma “prova de seleção”. Nessa escola pública ele concluiu o curso colegial, embora com alguns anos de atraso, devido às interrupções e descontinuidades em sua trajetória escolar. Se a idade regular prevista de conclusão do curso Colegial era de 17 ou 18 anos, dependendo do mês de nascimento do aluno, Vicente o concluiu com cerca de 22 anos, portanto, fora da “idade legítima para a obtenção de determinado diploma” (BOURDIEU, 2013, p. 512). Ainda assim, Vicente é uma raridade entre os pouquíssimos jovens brasileiros das camadas populares que lograram

⁸⁵ E aqui emerge o segundo ponto que exigiu de mim um cuidado especial, como eu havia sinalizado no terceiro capítulo desta tese. Para se dizer o mínimo, não é muito elogioso para uma escola trocar uma “bolsa de estudos” por trabalhos braçais não remunerados de qualquer um de seus alunos, ainda que tal contrapartida possa ter sido socialmente vantajosa para esses alunos, como foi no caso de Vicente, ao menos de acordo com o seu depoimento. Como o nome da escola está em jogo – e seria impossível omiti-lo ou não revelá-lo –, considerei por bem entregar a Alysson Massote Carvalho, atual diretor da escola, na qual, por sinal, eu também leciono desde o ano de 2010, a versão integral deste capítulo, para que ele o apreciasse e propusesse a inclusão da fala da instituição acerca dos depoimentos de Vicente. O diretor leu o capítulo atentamente, conversou comigo, também por mensagens de correio eletrônico quanto pessoalmente, e não se opôs, em nenhum momento, a tais menções à escola, tampouco sugeriu modificações, acréscimos ou interdições, o que denota, da sua parte, um profundo respeito pelo depoimento de Vicente.

concluir o curso Colegial naquele período, início dos anos 1970, talvez valha lembrar, em plena Ditadura Militar no Brasil.

Uma última observação merece ser feita sobre este período escolar e profissional da vida de Vicente. Mais uma vez, o seu capital social atuou em favor da longevidade da sua escolarização, sobretudo se for considerada a relação de proximidade que ele sempre manteve com os seus professores. No caso dos professores da 2ª e 3ª séries do curso Colegial, Vicente “ficou muito próximo” de uma das suas professoras de Matemática, a qual pedia a sua ajuda na correção das suas provas e até mesmo para substituí-la nas séries antecedentes quando, por alguma razão, ela precisava faltar de aula. Além do fato de tais substituições renderem a Vicente uma quantia em dinheiro necessária à sobrevivência no mundo social e escolar, é importante ressaltar que por meio dessas experiências começava a ser forjado o *gosto* de Vicente pela docência. Mas o caminho até ela ainda seria longo...

6.2.3 – Estudos superiores: novos desafios, novas portas, novos horizontes

Ao final do ano de 1972, Vicente participou de três exames vestibulares e foi aprovado em todos os três. Embora sejam vagas as informações sobre para quais cursos especificamente foram esses vestibulares, Vicente declarou que foi aprovado no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), para estudar algo relacionado à “eletrônica de aviões”, uma de suas paixões à época, na UFMG, para algo na área das Ciências Exatas, em suas palavras, um “negócio lá de Física de não sei o quê lá”, e na então ESAL, hoje UFLA, para o curso de Agronomia. As injunções de ordem econômica o forçaram a ingressar na ESAL, pois ele não teria condições de viver em uma cidade como São José dos Campos, São Paulo, para estudar no ITA, ou em Belo Horizonte, para estudar na UFMG.

É desnecessário discutir a dificuldade de acesso a tais cursos superiores ou o nível de seletividade dos mesmos à época de Vicente. Para os fins desta tese, importa destacar a raridade do sujeito, perceptível em sua aprovação no primeiro exame vestibular prestado em cada uma das três instituições de ensino superior altamente prestigiadas. Além da sua aprovação nos três exames, o seu ingresso na ESAL aos 23 anos incompletos, embora tardio para os padrões legítimos (BOURDIEU, 2013), é algo que não se pode desprezar, sobretudo com a consideração da precariedade da sua situação de origem e o seu percurso escolar marcado pela presença do trabalho desde a mais tenra infância e por descontinuidades provocadas por necessidades econômicas, mais do que por qualquer outro fator.

Durante o curso de graduação, Vicente deu continuidade ao padrão de comportamento presente em sua escolarização anterior. Estudava muito e avidamente, procurava manter um bom relacionamento com os seus colegas e mais ainda com os seus professores, quase nunca faltava às aulas e ainda pôde se dedicar a pesquisas de Iniciação Científica e a trabalhos como monitor de algumas disciplinas, o que, além do conhecimento adquirido, proporcionou a ele as bolsas tão necessárias para a sua permanência no mundo universitário. Além de tudo isto, Vicente chegou a trabalhar no laboratório de análises do Departamento de Ciência do Solo (DCS) daquela instituição, o que foi igualmente determinante para que ele incorporasse a cultura específica daquele meio. Na realidade, Vicente começou a trabalhar nesse laboratório antes mesmo de ingressar no curso de Agronomia, quando estava em vias de conclusão da 3ª série do curso Colegial, o que, certamente, contribuiu para orientá-lo na direção de prestar o vestibular na ESAL. O *habitus*, no caso de Vicente, bem como suas disposições escolares e profissionais, embora apresentem a marca da forte presença da educação moral recebida de sua mãe e de outros fatores, revelam, contudo, a profunda solidão a partir da qual o entrevistado construiu o seu percurso escolar, profissional, cultural e social, em suas palavras, “na busca por dias melhores”.

Conforme mostrei em Oliveira (2013; 2016), como tende a acontecer com os estudantes das camadas populares que sobrevivem no sistema de ensino até a conclusão do curso superior, o ritual de encerramento do curso, a formatura, era algo que não estava nos planos também de Vicente. Não obstante, ele acabou por participar das solenidades de colação de grau e do baile ao final do ano de 1976, graças à ajuda financeira de conhecidos abastados, os quais presentearam-no até mesmo com os ternos e com a beca que ele deveria vestir.

A respeito da presença do estudante pobre nas universidades, Nogueira (2014) aponta como o primeiro estudo científico brasileiro o trabalho de Portes (1993), mas é curioso como muitas das vezes a Arte revela problemas sociais que a Ciência apenas tardiamente constitui como seus objetos. É o caso da canção *O pequeno burguês*, faixa do primeiro disco do sambista Martinho da Vila – artista que, por sinal, Vicente considera “criativo” e “fantástico” –, lançado no ano de 1969. Na letra-poema da canção, o eu-lírico, um homem pobre (“meu dinheiro muito raro alguém teve que emprestar”), casado e com “criança pra criar” experimenta o dúbio sentimento de felicidade e tristeza por ser aprovado em um exame de ingresso em uma faculdade “particular”. Sua realidade é a de um morador do subúrbio que “do trabalho ia pra aula, sem jantar e bem cansado” e que, depois da aula, ao chegar em casa, ainda deveria lidar com “um punhado de problemas”. Sobre Vicente, embora houvesse faltado “dinheiro pra beca”, o seu capital social atuou na resolução desse problema e ele chegou a

participar da formatura, ao contrário do triste fim do eu-lírico da canção. E se este precisava se preocupar com o sustento da esposa e dos filhos, aquele precisava lutar para ajudar a garantir o sustento da mãe. Portanto, um e outro precisaram “penar um bom bocado” para atingir suas finalidades socioescolares.

Com o “canudo de papel” em mãos, faltava a Vicente ingressar na profissão para a qual se formou ou em alguma outra condizente com o capital escolar por ele adquirido, o que passa pela noção de sucesso escolar com a qual venho trabalhando. O jovem, que até então só havia saído de Lavras para ir a Recife levar o caminhão do irmão, lançou-se em uma odisseia profissional atrás de oportunidades de trabalho: foi parar na cidade de Porto Murтинho, no estado do Mato Grosso do Sul, divisa com o Paraguai, onde atuou por poucos meses como Engenheiro Agrônomo, na área de agrimensura, tanto em território brasileiro quanto em paraguaio, mas os relatos sobre esse período são poucos.

No ano de 1977, o Engenheiro Agrônomo, então com 27 anos de idade, deslocou-se a Manaus para ingressar na carreira de Professor Assistente de Ciência do Solo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Um ano depois, licenciou-se do cargo para cursar o mestrado em Agronomia na UFV, em Viçosa, Minas Gerais, mais especificamente para se dedicar aos estudos da área temática de solos e nutrição de plantas. Sobre o período em que Vicente esteve no curso de mestrado, dois pontos marcaram definitivamente a sua vida, e isto precisa ser analisado mais calmamente.

Em primeiro lugar, algo interessante no entrevistado é o valor que ele dá à profissão docente. Ele se sente feliz em ser reconhecido e *chamado* de “Professor Vicente” ou de “Mestre Vicente”, e isto se explica pela admiração que ele sempre alimentou por todos os seus professores, desde o início de sua escolarização, sobretudo por um professor que aparece inúmeras vezes em seus relatos e que se tornou para ele uma referência profissional, ética e humana: Mauro Resende, hoje Professor Emérito da UFV, seu orientador no curso de mestrado nessa universidade.

De todas as pedras que Vicente teve de rolar morro acima em sua vida, certamente a mais pesada foi a que lhe caiu nos ombros no dia 29 de janeiro de 1980: a caminho da cidade de Lavras, para buscar amostras para seus experimentos, quando passava pelo trecho entre Barbacena e Barroso, Vicente viu-se, de súbito, de frente com um caminhão que fazia uma ultrapassagem em local proibido. Rapidamente Vicente desviou do caminhão com o seu carro e saiu da pista, capotou e caiu em um forte desbarrancado. O motorista do caminhão sequer prestou socorro e jamais foi identificado. Esse acidente provocou a amputação bilateral total dos membros inferiores de Vicente, justamente quando sua carreira acadêmica e profissional

passava por um momento de rápida ascensão. Em seu relato sobre esse episódio, Vicente, de certa forma, evocou as experiências mediúnicas da sua mãe, mostrando-se como uma espécie de herdeiro espiritual dela. Ele declarou que, segundos antes de sofrer o acidente, ele ouviu o ruído forte de uma colisão dentro de seu carro, o que pra ele foi uma espécie de premonição que viria a se concretizar logo após⁸⁶. Devido ao acidente e às amputações sofridas, Vicente passou quatro anos hospitalizado, razão pela qual o seu curso de mestrado só pôde ser concluído em 1984, seis anos após o início. Além daqueles quatro anos, contam-se outros que incluem o período de adaptação a sua nova condição em uma soma total de “oito anos, três meses e 27 dias” por ele contabilizados e que consistem no momento em que ele viveu as suas maiores “batalhas em contexto de um verdadeiro inferno existencial”.

É interessante a maneira como o entrevistado analisa esse momento tão difícil de sua vida. Obviamente ele reconhece o quanto lhe custou a fatalidade do acidente ao declarar que “aí começou uma nova vida”, que para ele “é como se fosse uma vida dentro de outra vida”. Tal fala dá a dimensão do quanto e do quão bruscamente a vida do entrevistado mudou: foram inúmeras cirurgias em vários hospitais brasileiros, muitos anos tomando forte medicação contra a dor, um longo trabalho de adaptação à cadeira de rodas e um trabalho psicológico de adaptação a sua nova condição “físico-social”⁸⁷, como ele próprio a chamou: a condição de cadeirante ou à de “aleijado”, expressão que Vicente não vê como pejorativa. Pelo contrário, já que o eufemismo “portador de necessidades especiais” soa como uma expressão politicamente correta, mas que encobre as reais necessidades dos deficientes, ou *a real necessidade*, que é a de viver dignamente. Toda a luta de Vicente a partir de então foi no sentido de conquistar a autonomia, morar sozinho, trabalhar e continuar os seus estudos.

“Em cima de uma cadeira de rodas” Vicente retornou a Manaus para voltar a lecionar, mas as condições médicas da região amazônica naquele período o impeliram a romper o vínculo com a UFAM no ano de 1986 para voltar a Lavras, onde poderia receber os cuidados médicos que sua saúde exigia e onde conseguiria “estabelecer novas estratégias para o futuro”. No ano de 1988 ele conseguiu ingressar como professor substituto do DCS da então ESAL, e ocupou interinamente a cadeira do professor João Batista Soares da Silva, que se licenciou da ESAL para concorrer à prefeitura nas eleições municipais daquele ano. De fato, esse professor venceu as eleições e veio a assumir as funções de prefeito da cidade de Lavras

⁸⁶ No texto da primeira versão deste capítulo entregue para apreciação do sujeito, ele anotou, neste trecho, tratando de si em terceira pessoa do singular: “Infelizmente, sua percepção rudimentar não permitiu uma contextualização que talvez pudesse evitar o sinistro”.

⁸⁷ A expressão é interessante, pois engloba a complexidade dos aspectos sociais implicados na situação do deficiente físico.

entre os anos de 1989 e 1992. Antes do término do seu contrato como substituto, Vicente foi aprovado em concurso público para professor efetivo da ESAL, no fim do ano de 1990, e chegou à classe de Professor Associado IV, conforme o plano de carreira da Rede Federal de Ensino, com atuação na área da Pedologia, com ênfase na gênese, morfologia, levantamento e classificação dos solos. Vicente aposentou-se em 2016, portanto, 26 anos após o seu ingresso como professor efetivo da instituição.

Ainda sobre sua formação acadêmica e sobre sua vida profissional, Vicente, que antes das amputações tinha planos de cursar o Doutorado na Universidade de Purdue, nos Estados Unidos – certamente por influência do professor Mauro Resende, ex-orientador de mestrado e com título de Mestre e Doutor por essa universidade –, precisou desistir desse plano e veio a cursar o Doutorado em Agronomia na própria UFLA, entre os anos de 1998 e 2002, sob a orientação do Professor Doutor José Maria Lima, segundo o entrevistado, seu “grande amigo de infância e profissão”.

Com uma carreira de praticamente quatro décadas na docência do ensino superior, Vicente conseguiu comprar uma casa ampla e adaptada às suas necessidades, além de um automóvel, o qual troca periodicamente por outro novo. Conseguiu reformar a velha casa de sua mãe antes que ela falecesse e considera que passou por um processo de mobilidade social ascendente. No entanto, o que mais encanta o entrevistado é a respeitabilidade por ele adquirida e a alegria de ser chamado de “Professor Vicente” ou de “Mestre Vicente”. Sem se importar para as convenções da modéstia, ele ainda disse que fica feliz quando algum de seus “admiradores” o chamam de “brighth brain”.

Eu comecei a entrevistar Vicente no ano de 2013, mais precisamente no dia 22 de abril daquele ano. Realizei as entrevistas-piloto com ele e aguardei o resultado do processo seletivo que culminou com o meu ingresso no curso de Doutorado em Educação da UFMG no primeiro semestre de 2014, época em que mais uma pedra despencou morro abaixo na sua escalada da montanha: ele sofreu um AVC que o deixou em coma por 22 dias e, durante o tratamento, foi descoberto um câncer maligno em seu intestino. Quando Vicente teve alta do hospital, sempre que ele podia receber visitas eu ia até a sua casa, onde ele passou a viver sob os cuidados de sua irmã Léia, de sua sobrinha Marcinha e também de cuidadores contratados. Sua condição física estava tão debilitada e era tão precária que a custo eu não chorava diante dele, mas eu me continha e desabava em lágrimas sempre que eu retornava para a minha casa, carregando em meus ombros uma total sensação de impotência – talvez uma de minhas pedras. O estreitamento de meu vínculo afetivo com Vicente revelou-se para mim mesmo naquela situação, e eu então descobri que, muito mais que um sujeito de pesquisa, ele já

passara a ser meu amigo. Eu gostaria muito de poder ajudá-lo a sair daquela situação, o que aconteceu de forma surpreendentemente rápida: embora ainda esteja em tratamento médico e fisioterapêutico, Vicente voltou a viver só em sua casa, tem uma vida bastante ativa, recuperou-se do AVC, que não lhe deixou sequelas e o câncer retroagiu⁸⁸. A minha presença quase que constante em sua casa ajudou com que eu angariasse a sua confiança e hoje posso dizer que nossa relação de proximidade contribuiu muito para que eu pudesse conhecer melhor o seu percurso marcado por escaladas árduas, quedas dolorosas e violentas, mas também por permanências em um mundo improvável para um sujeito que reúne as suas condições sociais, familiares, culturais e mesmo físicas.

6.3 – Vida sociocultural

Esforcei-me, até aqui, em reconstruir o percurso social, escolar e profissional de Vicente, desde a sua origem familiar até os dias atuais. Ao longo deste caminho, traçado a partir dos dados construídos, intercalei análises às descrições e procurei considerar a complexidade das suas condições e as especificidades que tornam raro esse sujeito, o que justifica uma análise sociológica do seu caso, que embora seja individual, traz em si os efeitos de suas múltiplas inserções e relações sociais.

Nesta seção, detenho-me a analisar as disposições culturais de Vicente e o seu capital cultural, no intuito de compreender a sua relação com as manifestações culturais presentes nos diferentes universos materiais e simbólicos pelo quais ele transitou e transita.

Sempre que tratávamos do tema “cultura”, Vicente evocava manifestações populares bastante rústicas, como por exemplo, o trabalho de comunidades ribeirinhas que habitavam e produziam peças em couro, barro e madeira às margens do Rio São Francisco, comunidades que ele pôde conhecer quando trabalhou como coordenador do Projeto Rondon, nos anos 1970. O contato com aqueles “verdadeiros artistas”, todos pobres, sofridos, que gostavam tanto do que faziam, impressionou muito o entrevistado, que se pôs a refletir sobre aquele povo: “Eu comecei a tentar compreender o seguinte: por quê que eles gostam de mexer com isso? E eles gostavam de mexer com aquilo! Viviam numa miséria desgraçada, eles não ganhavam dinheiro. Como sempre, ganhavam dinheiro os atravessadores”.

A explicação encontrada no *gosto*, no sentido de *satisfação* pessoal, de sentir *prazer* com o que se faz, respondeu a muitas das inquietações de Vicente, que considera que “a

⁸⁸ Vicente anotou, no texto da primeira versão deste capítulo a ele entregue, mais uma vez, referindo-se em terceira pessoa do singular, que ele foi “submetido a uma delicada cirurgia pra retirada do tumor maligno que o impedia de evacuar e urinar, causando-lhe um total desconforto que o impedia até de se alimentar”.

palavra mais fantástica que existe é o gosto”. Em suas palavras: “Gosto. ‘Eu *gosto* de fazer isto’. Isso aí supera qualquer obstáculo”. Ele associa *gosto*, palavra tão presente em todas as entrevistas, à *satisfação*, à *alegria*, ao *êxtase* e à *felicidade*. Em se tratando das manifestações culturais do povo ribeirinho com o qual ele chegou a conviver, o fato de elas constituírem uma cultura “intrínseca”, endógena, sem influências midiáticas e sem caráter meramente venal, acrescenta às suas criações um valor imaterial e uma beleza que o encantam.

Não é difícil encontrar na origem social de Vicente essa valorização do “rústico”, do “popular”, do “não comercial”. Nascido em uma família econômica e escolarmente “paupérrima”, Vicente precisou aprender a brincar com aquilo que era acessível em sua infância, os recursos naturais, e a mergulhar na atmosfera folclórica das Festas de Santos Reis e Congado e na rusticidade dos brinquedos que ele mesmo confeccionava em madeira ou em outros materiais disponíveis. No contato com a natureza, por meio da pescaria, da caça de aves com arapuca, das brincadeiras no meio do mato, dos mergulhos em córregos e ribeirões, no “roubo” de frutas, entre tantas outras formas, encontra-se, inclusive, o germe do seu *gosto* pela Ciência do Solo. Em vários momentos o entrevistado associou o trabalho como professor desta área ao “conhecimento experiencial” obtido por meio de uma relação de proximidade com a natureza desde a sua mais tenra infância, relação marcada por encantamento, paixão e respeito por tudo o que é natural em uma manifestação quase mística de busca por uma harmonização entre ele próprio e o meio ambiente. Esta relação com a natureza explica também, ao menos em parte, a incorporação da cultura profissional pelo entrevistado.

A sua busca por se harmonizar misticamente com a natureza reclama um comentário sobre a sua religiosidade/espiritualidade: Vicente é avesso às religiões enquanto instituições, mas cultiva o lado “mediúnico” herdado de sua mãe, tem simpatia pelo que chama de “Filosofia Kardecista”, possui em sua casa diversas esculturas pequenas que representam seres esotéricos (bruxas, bruxos, duendes, gnomos, fadas) e declara constantemente que Deus não é aquilo que as religiões ensinam, mas sim o que ele chama de “essência da unicidade do Ser”, ou o ponto de convergência da pluralidade e da multiplicidade dos seres particulares.

Perguntado sobre as suas preferências culturais e artísticas, Vicente citou a música e o artesanato: “Eu vejo e penso sob esse prisma, eu enalteço a *musicalidade* como uma coisa cultural fantástica. *A outra é artesanato!* Porque artesanato *exige* uma *habilidade fantástica* do tato, que é um dos principais órgãos sensoriais”. Sobre a música, especificamente, Vicente declarou, em uma entrevista, que não tem nenhuma relação com aquela dita “clássica” ou “erudita” (óperas, sinfonias, música de câmara, orquestras filarmônicas): não tem o hábito de ouvir, não vai a concertos e nem assiste pela televisão a qualquer espetáculo destes. Mas ele

justificou a sua distância desse estilo musical pela escassez da sua oferta na região onde vive e pela sua irrisória difusão nos grandes veículos de comunicação. Sua leitura da primeira versão deste texto o levou a acrescentar a ele algumas emendas. Vicente me devolveu o texto no qual anotou que “admira, e muito” a música considerada clássica, erudita, e fez questão de reforçar, por escrito, que se sente “triste por não ter tido condição econômica para poder tê-la vivenciado”. Se, por um lado, a correção soa como uma tentativa de se mostrar mais próximo das manifestações culturais “legítimas” do que de fato é, por outro, ela revela como tais práticas se condicionam pela situação econômica dos sujeitos e também pela oferta cultural pouco ou nada democrática de certas expressões⁸⁹.

Se, ainda que arbitrariamente, for possível colocar no extremo oposto à música erudita a “música comercial” – por mais impreciso que seja o adjetivo “comercial” –, do mesmo modo, Vicente não mantém contato com tais manifestações musicais, antes as repudia. A sua crítica aqui é contundente, e os juízos estéticos emitidos por ele são marcados por um forte conteúdo moral: “Eu detesto a maioria das músicas divulgadas nos meios de comunicação com meros objetivos comerciais e degradantes”. Ele declarou o seu “repúdio” à “forma hipócrita de exploração desta fantástica ferramenta de apreensão e transferência de conhecimento presente no som e na musicalidade”. Com o mesmo tom crítico, Vicente também disse que detesta o Heavy Metal – “precursor da mesmice e basbaquice” –, o Hip Hop – estilo que considera “deprimente” – e dirigiu sua crítica mais violenta ao que chamou de “Pancadão” – para ele “a escória da degradação social” – e aos “cantorezinhos” do “Sertanejo Universitário” – que ele considera uma “merda”, uma “bosta”⁹⁰.

Vicente disse apreciar a música de artistas como Geraldo Vandré, Dominginhos, Chico Buarque de Hollanda, Jessé, Luiz Melodia, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Fagner, Clara Nunes, Elba Ramalho e Elza Soares, por exemplo, mas tem predileção pelo chamado “samba de raiz”, que ele se referiu também como “samba de partido”, e pela música feita pelas escolas de samba do Rio de Janeiro. No que tange ao samba, são muito comuns as referências de Vicente a Bezerra da Silva⁹¹, Martinho da Vila, Zeca Pagodinho e Aniceto do Império. Do

⁸⁹ O entrevistado anotou no texto da primeira versão deste capítulo que também aprecia canto gregoriano.

⁹⁰ Vicente fez essas declarações durante as nossas entrevistas, e frisou, por escrito, no texto a ele entregue para a sua apreciação, o desejo de que elas aparecessem neste trabalho. A representação que o senso comum local costuma fazer de Vicente, sobretudo seus ex-alunos e colegas de trabalho, é a de que ele é uma pessoa “polêmica”, que não costuma ter medo de dizer o que pensa, o que se evidencia, sobretudo, em declarações como esta a respeito de certas expressões musicais.

⁹¹ Tive a oportunidade de chegar à casa de Vicente para as nossas entrevistas e deparar-me, por algumas vezes, com o seu carro dentro da garagem, com a porta aberta e o aparelho de som ligado. Em todas essas ocasiões os sambas de Bezerra da Silva era o que tocava. O entrevistado costumava citar, recitar e até mesmo cantar trechos de canções desse sambista durante meu trabalho de campo junto a ele.

mesmo modo, Vicente disse gostar de bandas como Os Beatles, Bee Gees e Pink Floyd, e suas referências internacionais passam, igualmente, por nomes como Freddie Mercury (e sua banda, o Queen), Louis Armstrong, Ray Charles, Mercedes Sosa, Joan Baez e Violeta Parra.

Uma informação interessante sobre as músicas brasileiras que costuma ouvir refere-se ao fato de o entrevistado apreciar mais aquilo que é “popular”, aqui entendido como o contrário de “erudito”, mas distante do “comercial”. Ele afirmou ter predileção por canções menos midiáticas e radiofônicas dos artistas populares, declarou gostar mais daquilo que “não faz sucesso” ou que “não cai no gosto popular”. Por exemplo, ao citar Geraldo Vandré, Vicente declarou que não gosta da canção *Pra não dizer que não falei das flores*, popularmente conhecida como “Caminhando”, gravada pelo artista no ano de 1968. E a justificava dada por ele para não gostar desta canção é o fato de ela ter sido muito “explorada” pelos “meios de comunicação” numa determinada época. Contudo, é um admirador da obra de Vandré, mas daquelas canções que são “obra pura”, mas que “ninguém conhece”, ou que são menos “populares”, e dá o exemplo de várias delas, como *Ladainha*, gravada no ano de 1965.

Vários exemplos como esse aparecem nos relatos de Vicente acerca das obras de muitos outros músicos, embora o caso da canção de Geraldo Vandré seja suficiente para ilustrar a seguinte hipótese: o entrevistado aprecia as canções populares, desde que elas não sejam vulgares demais – sem conotação pejorativa na expressão “vulgar” –, mas ele também não gosta de eruditismos, ou do que prefere chamar de “estrelismos”. Assim, o *gosto musical* de Vicente se dirige ao *popular impopular*, expressão da síntese entre aquilo que, embora feito fora dos padrões considerados eruditos, não chega a atingir as grandes massas.

Pelo que procurei mostrar até aqui, é possível perceber nas práticas e apreciações culturais de Vicente uma maior valorização por ele daquilo que é rústico, folclórico, “de raiz”, “não comercial”, embora seja inegável o caráter híbrido (CANCLINI, 2015) de suas disposições, o que se revela, inclusive, nos programas de televisão que costuma assistir. O entrevistado declarou que o que mais assiste são documentários sobre meio ambiente em canais de televisão pagos e afirmou ser “*fissurado* em documentários, *principalmente documentários ambientais*”, o que ele considerada “fantástico”. Até aí há uma forte coerência com a sua formação acadêmica e com as suas outras apreciações, cujas disposições para as mesmas foram socialmente constituídas desde a sua infância. Não obstante, ele assiste a programas de humor – como o programa *A Escolinha do Professor Raimundo*, exibido por décadas na Rede Globo e atualmente reprisado no canal Viva, pertencente ao grupo Globo –, programas esportivos, telejornais e programas policiais, por assim dizer, como *Cidade Alerta*,

apresentado pelo jornalista Marcelo Rezende na Rede Record e o *Brasil Urgente*, apresentado por José Luiz Datena na Rede Bandeirantes.

No que tange a filmes, as disposições de Vicente *parecem* menos híbridas. Ele diz gostar de produções “mais antigas”, como os filmes do cineasta brasileiro Glauber Rocha, “os antigos filmes históricos bíblicos” e os “antigos faroestes” estadunidenses, mas considera decadentes as produções cinematográficas mais recentes, embora reconheça certa legitimidade em produções como *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis*, e na produção brasileira *O Auto da Compadecida*, filme e minissérie inspirados na peça *Auto da Compadecida*, do escritor paraibano Ariano Suassuna. O grande problema que Vicente denuncia nas produções cinematográficas atuais, sobretudo nas hollywoodianas, é o fato de elas trazerem a “mesmice” e a “repetitividade”, como no caso da série *Velozes e Furiosos*, que já está na oitava produção da franquia, e também de tais produções terem se tornado mero “comércio”. No caso das produções brasileiras, ele lamenta que haja inclusive dinheiro público injetado em filmes ligados às grandes corporações midiáticas e também o excesso de erotização dos mesmos: “Faliu tudo. Eu falo que é o seguinte: você assiste filme brasileiro hoje, é o seguinte: se tiver dez minutos sem cachaça e sexo, você vai ganhar um prêmio. Você vai ganhar um helicóptero e com combustível pago aí pro resto da vida”. E acrescentou: “*Se for filme de ficção*, com dez minutos os robôs estão trepando. Então *acabou* com o aspecto cultural. É simplesmente degradante e ultrajante”. Apesar do suposto ar de graça que a afirmação pode provocar no leitor deste texto, o entrevistado a proferiu com bastante irritação.

Outro aspecto a ressaltar no perfil cultural de Vicente é a denúncia que ele faz dos processos de legitimação do conhecimento, da cultura e das artes. Embora não sustente a sua argumentação de maneira especificamente sociológica, mas por meio de uma sociologia espontânea (BOURDIEU, 2010a), ele percebe claramente, de modo intuitivo, mas também contando com a sua experiência de contato com várias manifestações culturais ao longo da vida, a arbitrariedade das hierarquizações classificatórias de saberes e produções culturais, o que o leva muitas vezes a questionar a legitimidade daquilo que adquiriu esse *status*, bem como a elevar a patamares legítimos aquilo que é considerado ilegítimo. Por exemplo, quando se fala na mídia ou nas rodas de conversa com outros professores sobre determinado “pintor de arte abstrata”, ele se posiciona dizendo que isto é “conversa pra boi dormir, é começar a querer valorizar coisas que não têm nada a ver”. E justificou: “Eu não acredito em arte abstrata! O que é abstrato, pra mim, não é cognoscível, então não é importante”. Ou então quando o entrevistado denuncia a arbitrariedade e o formalismo do processo de legitimação da cultura pelos sistemas acadêmicos (e burocráticos) de classificação:

Mas tinha outra cultura. E outra coisa que a gente começou a reparar... Eu aprendi muito nas minhas andanças junto a tribos indígenas, junto a locais de miséria quase que absoluta na Amazônia, quando eu trabalhei lá. É que tinham *tanta* coisa fantástica que encaixaria na parte de cultura, mas que enquanto aquilo não fosse, entre aspas, descoberto e divulgado, caído na mesmice da divulgação, da quantificação, da “ah, foi publicado isso, foi publicado aquilo, foi registrado, foi feito uma entrevista, não sei o quê que tem”, aí, enquanto aquilo não sofresse esse processo não era considerado cultura. Aí você começa assim: é, aí fica difícil de você separar o quê que é cultura e o quê que não é cultura.

Sobre as práticas de leitura, cultivadas por ele desde criança, o entrevistado fez menção a escritores e poetas nacionais e estrangeiros que disse ler, como Paulo Leminski, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Thiago de Mello, Euclides da Cunha, Fiódor Dostoiévski, Victor Hugo e Ernest Hemingway, mas declarou não ter muito contato com algumas literaturas da linha de Machado de Assis, por exemplo. Ele declarou que nunca gostou “muito” de Machado de Assis “porque *literariamente* ele era perfeito”, mas “era muito *rígida* a estrutura dele, não tinha como você popularizar aquilo”. Além dos textos científicos da área da Ciência do Solo, o entrevistado costuma ler jornais, mas critica a quantidade de “erros gráficos” que constam nesse tipo de impresso atualmente, mesmo nos jornais considerados mais importantes no país. Além das leituras mencionadas, Vicente sugeriu manter algum contato com a obra do geógrafo brasileiro Milton Santos.

No que tange às formas de lazer e entretenimento, igualmente compreendidas por mim como práticas culturais, basicamente, Vicente fica em casa assistindo televisão e lendo livros. Com uma frequência menor, “às vezes”, em suas palavras, ele vai ao clube dos professores da UFLA, “para nadar, tomar sauna e trocar conversas fiadas com os colegas docentes”. Ele costuma almoçar em restaurantes diversos de Lavras e das cidades circunvizinhas (principalmente em Ijaci, Itutinga, Nazareno, Bom Sucesso e Coqueiral), mas opta por ir a restaurantes de amigos, de pessoas conhecidas: “Então eu tenho uns *oito restaurantes aqui* que eu vou fazendo um rodízio. Então eu conheço todo mundo, todo mundo me trata bem, ou eu pego [comida] em um desses restaurantes porque eu sei do cardápio e tudo direitinho”.

Vicente viaja pouco a passeio. Na maioria das vezes que o faz é a trabalho (quando convidado a dar palestras em algumas instituições, por exemplo) ou para a realização de tratamentos médicos (basicamente em Varginha e em Belo Horizonte). Ele já chegou a viajar para o exterior (Bélgica, Paraguai, Colômbia, Peru, França e Itália), mas quase todas as vezes aconteceram antes de ele sofrer o acidente que ocasionou a amputação das suas pernas, todas elas a estudos ou a trabalho, e sempre “muito rápido, rápido demais”, ou seja, foram viagens

de curta duração. Recém-aposentado, ele disse que ainda pretende viajar muito, “o tanto que os parcos padrões financeiros advindos do salário da aposentadoria permitir”.

Com efeito, Vicente é distante de muitas práticas culturais, contudo, isto não é o resultado de uma suposta dificuldade de incorporação de culturas distintas daquelas expressões culturais de seu meio de origem. Ao contrário, ele fala de modo bastante fluido e desenvolto sobre universos culturais bastante amplos e diversos, e costuma sempre manifestar o seu desejo de “conhecer o mundo inteiro”. A incorporação da cultura acadêmica e da cultura das mais diversas camadas sociais se deu e tem se dado sem maiores dificuldades, o que me leva à necessidade de analisar as razões reais desses distanciamentos, que entendo serem as quatro que discutirei a partir de agora.

A primeira delas, na concepção do entrevistado, é a ausência quase total de eventos e espaços culturais e artísticos na cidade de Lavras e em suas proximidades. É muito comum nas declarações de Vicente o repúdio à falta de investimento cultural, não só na cidade de Lavras como em todo o Brasil, tanto por parte dos poderes públicos quanto por parte da iniciativa privada. O “aspecto meramente comercial” que envolve a maioria das manifestações culturais o afasta delas e, na verdade, elas chegam a perder até mesmo o *status* de cultura, elas se desessencializam, declinam de seu “aspecto cultural” para um aspecto de pura venalidade.

A segunda razão, e, aparentemente a mais óbvia, é sua inegável limitação física. As amputações dos membros inferiores condenaram Vicente a passar os seus dias sobre uma cadeira de rodas, pois, no seu caso, não há sequer a possibilidade do uso de próteses. Não é preciso nenhum aprofundamento de cunho teórico e nem maiores discursos para mostrar o quanto os deficientes físicos brasileiros ainda são cerceados do direito de frequentar inúmeros espaços por falta de acessibilidade ou de condições dignas de circulação por eles. Apesar de morar sozinho e de dirigir o seu automóvel adaptado, a realidade de Vicente é a de quem cotidianamente se depara com obstáculos físicos ou simbólicos que o impedem de frequentar determinados locais. O próprio entrevistado declarou já ter “fechado temporariamente” duas salas de cinema nas quais não pôde entrar por falta de espaço para a sua cadeira de rodas. Esse não foi um bloqueio, uma obstrução apenas física, mas o resultado de um mandado judicial que teria impedido o funcionamento das salas de cinema depois que Vicente acionou a Justiça contra a empresa administradora das mesmas. Segundo o entrevistado, uma delas era em Manaus e a outra em Belo Horizonte. Algo semelhante aconteceu em um voo atrasado por horas até que sua entrada no avião, “com dignidade”, pudesse se realizar, devido à estrutura da aeronave, que não comportava cadeiras de rodas de modo adequado.

A terceira razão se refere a sua aceitação em determinados espaços comumente destinados aos “brancos”, “ricos” e fisicamente “normais”. Embora tenha declarado que nunca sofreu uma discriminação explícita por ser “preto”, de origem “pobre” e “cadeirante”, Vicente disse que não frequenta alguns espaços reservados à “burguesia”, incluídos aí até mesmo espaços frequentados por alguns de seus colegas de trabalho. E se, por um lado, ele não mencionou nenhum fato específico envolvendo possíveis discriminações sofridas, por outro, de um modo geral, ele sabe que “pobre, preto, aleijado e feio sempre foi discriminado”.

Antes de partir à quarta razão, detenho-me mais no ponto aqui abordado. Sobre o aspecto étnico-racial, Vicente se declarou “preto”, e deu uma justificativa um tanto jocosa, todavia respeitosa, para a sua declaração. Ele disse que há um teste simples para saber se alguém é “preto” ou “branco”. Basta passar um pente fino, “desses de tirar piolho da cabeça das crianças”, no cabelo de todas as pessoas. Se ele se prender minimamente que seja em algum fio de cabelo, então a pessoa é “preta”, e este seria o seu caso. Contudo, em uma entrevista-piloto, realizada no dia 18 de junho de 2013, antes de meu ingresso no curso de Doutorado, quando perguntei a ele como ele se declara em relação à cor de sua pele, ele respondeu: “Eu não sei! Porque você tem vermelho, você tem preto, você tem azul, você tem amarelo, não sei o quê que tem”. Ele deu outra declaração bastante elaborada, tanto que, naquela ocasião, eu não consegui compreendê-lo como hoje, mais de quatro anos depois, ouvindo novamente aquele áudio.

Em meio a digressões sobre Biologia, Física, Química e Ciência do Solo, Vicente disse que, dos nossos “cinco órgãos sensoriais” (ou os nossos cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato), a visão é “o mais rápido deles”, porém, o mais enganador. Para ele, sendo a visão o mais rápido dos sentidos e a cor “a característica de mais fácil percepção de qualquer objeto”, o corolário é que sempre observamos, primeiramente, a cor das coisas, ou “a aparência externa idiocromática de um objeto”. No caso dos solos, por exemplo, Vicente afirmou que é possível descrever todas as suas características físico-químicas a partir da sua cor, tendo em vista que “a cor é uma ferramenta *extraordinária* pra te informar a respeito do objeto natural, de um corpo de caráter orgânico, bruto, de uma folha, de um tronco, de uma árvore, de um pássaro, de um animal, de um solo”, e reforçou que “a cor tem um poder de informação *extraordinário* porque ela reflete, sob o prisma físico-químico”, uma série de aspectos relevantes “do ambiente no qual você pegou aquele exemplar”. Assim, é possível se “falar *um mundo* de coisas importantes pela análise da cor do objeto, mas, quando chega no ser humano, aí isso não é verdade”, mas a “tristeza” e a “desgraça” consistem exatamente no fato de que as pessoas tendem a transpor, para os seres humanos, numa homologia arbitrária,

a mesma leitura que é possível se fazer dos objetos a partir da cor, o que nesse caso é completamente falso e induz ao preconceito, ao racismo, à discriminação e à “rejeição”, raciocínio finalizado com uma denúncia contundente, feitas aos brados, exclamativamente, pelo entrevistado: “No início você me perguntou se eu [me] sentia rejeitado⁹², não sei o quê? Pergunta os pretos! Pergunta os pobres! Agora, pergunta a eles, não pergunta a uma pessoa rica e branca, não, que ele vai falar que não, não tem racismo”. E a crítica contundente do sujeito soa como um forte ataque e uma denúncia à ideologia da democracia racial, para ele uma verdadeira piada: “Agora, se você falar que *no* Brasil não tem preconceito, aí eu vou começar a rir”.

Como professor emérito de uma instituição federal de ensino, Vicente não poderia deixar de se posicionar sobre a “política de cotas raciais”. Embora este tema não faça parte do escopo de minha pesquisa, vale mencionar que Vicente critica alguns aspectos dessa política, mas admite haver um sério problema que precisa ser enfrentado corajosamente, a saber: o do número ainda muito menor de negros nas universidades em relação à quantidade de brancos, isto entre os estudantes, mas também e principalmente, entre os docentes:

O ser humano, você dá um corte aqui [aponta para o seu braço], arranca essa pele, *casca*, o resto pra dentro é tudo igual [independente das diversas cores de pele], mas nós ainda temos preconceito, *ou não temos?* Vai lá dentro da UFLA ver quantas pessoas da raça negra tem lá dentro. Se eu tiver que chamar um preto de filho da puta, eu chamo, se tiver que chamar um branco, um loiro ou um não sei o quê, um blond ou sei lá, eu também chamo, porque pra mim é indiferente. Agora, me assusta você chegar numa *instituição federal de ensino superior* e falar assim: “Vamos juntar o pessoal da raça negra que tem aí”. Aí você fala: “Uai, mas, praticamente não tem”.

Em um dos momentos em que eu conversava com Vicente, ainda com o gravador desligado, ele recitou alguns versos da canção *A carne*, gravada pelo grupo Farofa Carioca e também por Elza Soares. Os versos que dizem que “a carne mais barata do mercado é a carne negra” (YUKA, JORGE e CAPPELLETTI, 2002), na concepção do entrevistado, refletem exatamente a realidade da população da “raça negra”.

Do mesmo modo, Vicente mencionou que tal “sacanagem” é feita também “com os índios, com os quilombolas e com os bagaceiros dos canaviais”. Tudo isto me leva a formular e defender a hipótese de que, embora negue ter sofrido discriminações, ao menos explícitas, o fato é que elas aconteceram e acontecem na vida social e profissional de Vicente, mas ele criou estratégias para conviver com elas (“a gente conquistava espaço”) – ou para se

⁹² Na realidade, a expressão que eu utilizei foi “discriminado” e não “rejeitado” ao fazer a pergunta.

“imunizar” contra elas, segundo o termo utilizado por ele –, não de modo meramente resignado, mas por meio da constituição em torno de si uma blindagem, uma couraça contra as atitudes discriminatórias, amenizadas pelo processo de superseleção por ele vivido. Conforme Oliveira (2013; 2016), seguindo Bourdieu (2010c), o processo de superseleção, ao amenizar (ou dissimular) as dissonâncias socioculturais entre os sujeitos, leva-os à percepção de que eles são “iguais”, mesmo que sejam “diferentes”, pois as desigualdades de origem e pertencimento tornam-se atenuadas ou apresentam-se como tais.

Voltando às razões pelas quais o entrevistado se distancia de determinadas manifestações culturais, a quarta é, sem dúvida, a mais enfática e pungente em sua fala: a falta de dinheiro, ou, como ele preferiu dizer, a sua “realidade financeira”. É fato que Vicente passou por um processo de ascensão social; ele mesmo o reconhece. Entretanto, as ambições culturais de Vicente demandam poder econômico em uma proporção que ele não conseguiu alcançar: “Se eu pudesse, hoje, se eu tivesse poder aquisitivo, eu ia conhecer o mundo inteirinho. Eu ia sair, eu ia gastar todo o dinheiro que eu tivesse pra conhecer o mundo inteiro, eu queria visitar *tudo quanto é canto do mundo*”. A Indonésia seria o principal destino, país pelo qual o entrevistado sente um profundo encantamento pela sua biodiversidade e por seus recursos naturais. Vicente tem plenas condições culturais para isto e nem mesmo a sua limitação física seria impeditiva, já que o dinheiro tem o poder de dar asas ao mais fraco dos homens; faltam-lhe mesmo essas asas, que bem poderiam vir em forma de hélices em um “helicóptero”, mas tudo isto não passa de uma grande utopia cultural, no seu caso, quase uma quimera ou no sentido quimérico como as utopias costumam ser popularmente compreendidas. A vastidão dos sonhos de um sujeito, de certo modo, revela a amplitude e variação da cultura por ele incorporada, ainda que esses sonhos sejam irrealizáveis.

Consciente do quanto a sociedade de classes, a sociedade do capital, exclui contingentes populacionais imensos até mesmo das oportunidades mais básicas de “satisfação” e realização pessoal, Vicente, um crítico mordaz da corrupção em todos os setores e da exploração da maioria dos homens por alguns poucos, defende que apenas uma revolução socialista *poderia ser* capaz de amenizar os efeitos devastadores da pobreza e da opressão. O uso do “poderia ser” se justifica por causa de uma certa resignação, que Vicente reluta em chamar de “pessimismo”, uma descrença quase total na possibilidade de que saíamos um dia da “mesmice e basbaquice do cotidiano” para adentrarmos cada vez mais no campo do conhecimento amplo e profundo, condição *sine qua non* da transformação da sociedade e do mundo. Embora longe de ser o que se poderia chamar de militante comunista, o entrevistado entende que, se houver uma alternativa para a resolução dos problemas sociais,

ela se encontra no “marxismo”, mas em um marxismo que não seja “amparado, referenciado, moldado em modelos anteriormente propostos em épocas e países diversos”. Vicente compreende os homens como possuidores de uma espécie de natureza corrupta, o que também obstaría o surgimento de uma sociedade justa:

Nunca foi implantado! Mas o socialismo, talvez, fosse a filosofia política mais coerente pra se implantar. É uma pena que Marx, Engels e não sei o quê, não sei o quê, esses monstros aí, aqui, não tiveram oportunidade de implantar isso aí. Por quê? Porque é o ser humano! O ser humano é corrupto em qualquer modelo! Mas, no papel, em termos de normas, critério e coerência, era o único modelo político que poderia... Que seria menos sacana, vamos colocar assim, menos segregador.

A seguir, sintetizo alguns pontos que foram trabalhados até aqui e busco mostrar o que Vicente vislumbra para o seu futuro – ou ao menos o que ele deseja.

6.4 – Os efeitos de tantas pedras, ou melhor, rochas roladas morro acima e os futuros montes-sonhos a escalar

A metáfora da escalada da montanha representa a luta dos sujeitos de origem popular pela escolarização de longo curso e pela inserção no mundo do trabalho em profissões condizentes com o capital escolar adquirido. Trata-se de uma luta pela ascensão social. Os sujeitos aqui analisados, embora tenham vivido esse processo, não atingiram aquele lugar da montanha ocupado pelos dominantes dos dominantes, mas um topo específico, um ponto mais elevado de onde passaram a avistar a paisagem sob novo prisma.

Esse topo não é definitivo. Isto significa que os sujeitos, ao atingirem essa elevação, podem perceber a existência de pontos mais elevados, almejá-los e prosseguir na luta por uma subida até novas alturas. Vicente atingiu *o seu topo*, chegou a alturas improváveis para um sujeito de origem popular que reúne características sociais como as que venho apresentando. Sobretudo se forem considerados os obstáculos em seu trajeto, a raridade de Vicente salta aos olhos e justifica a realização de um trabalho acadêmico que o tenha como sujeito. Mas Vicente enxerga pontos mais elevados.

Vicente é um sujeito de origem popular, cujas condições materiais de existência durante toda a sua infância e juventude e a posse de um fraco conjunto de capitais pelos membros de sua família são fatores que me levam a considerá-lo um “milagroso” (BOURDIEU, 1987), tendo em vista a proeminente posição profissional e sociocultural por ele atingida. Sua raridade e a complexidade da sua trajetória social, escolar e profissional

evidenciam-se por meio de vários de seus depoimentos, sempre corajosos, mesmo no tocante às maiores dores de sua vida.

Sobre a experiência do distanciamento em relação aos seus familiares, defendendo a evidência deste fato, posto que, de todos os membros mais velhos que ele em sua família (sobretudo sua família restrita, sua mãe e seus 13 irmãos), ele foi o único a atingir níveis sociais, escolares e profissionais tão elevados – ainda que ele faça questão de dizer que não se vangloria por esta razão. No entanto, esses distanciamentos, demarcados, sobretudo, pelo capital escolar de Vicente, não podem ser entendidos como sinônimo de *desenraizamento*, ou seja, de afastamento potencialmente doloroso, provocador de “um sentimento de não-pertencimento”, na expressão de Piotto (2007, p. 35), inspirada em Weil (1996). Vicente não se sente desenraizado, tampouco sofre por ter se distanciado deles em termos escolares e profissionais, pois entende que os seus irmãos e mesmo a sua mãe chegaram onde puderam chegar, socialmente falando, e foram bem-sucedidos, “realizados”. O tom de suas declarações ao tratar desse assunto é sempre o de um homem que se percebe como uma exceção à regra, mas que não se sente um desertor de sua origem sociofamiliar.

Porém, é preciso prestar atenção ao fato de que Vicente já nasceu desenraizado, “deslocado”, por mais contraditória que possa parecer esta afirmação. A contradição é apenas aparente, pois ele é muito mais novo que todos os seus irmãos, por isso mesmo conviveu pouco com a maioria deles, considera ter sido “naturalmente rejeitado”, tanto pela família do pai quanto pela família da mãe e somente veio a estreitar relações de maior proximidade com *uma* de suas irmãs, Léia, após a morte do marido dessa irmã. Talvez por esta razão os *distanciamentos* não sejam percebidos por ele como *desenraizamentos*. Contudo, se isto se deu na relação com os irmãos, com a sua mãe a situação é bastante diferente: Vicente sempre foi muito próximo dela, sempre a teve na condição de “ídolo”, incorporou padrões de comportamento herdados da “educação” dela recebida e, como contrapartida, sempre esteve próximo a ela, inclusive fornecendo à mãe todo o apoio material após o seu ingresso no mundo do trabalho, sobretudo quando passou a ser professor universitário, com a sua consequente remuneração mais elevada. É necessário lembrar que as “ajudas financeiras” à mãe aconteciam desde quando Vicente ainda era engraxate e catador/vendedor de esterco. Sempre existiu entre Vicente e Alvina um vínculo ético-afetivo inexorável, estruturador de um modo de ser (um “ritmo de vida”), um *habitus*, mas também de uma proximidade sólida, mesmo com a distância escolar, profissional e econômica (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014) surgida entre ambos.

Sobre a incorporação das diferentes culturas, a começar pela cultura profissional, o ingresso e a evolução de Vicente em duas grandes universidades públicas (UFAM e ESAL, posteriormente UFLA) são indicadores de que ela se deu de modo satisfatório para os fins sociais do entrevistado. A fluidez e a forma didática com as quais ele discorre acerca dos temas da Ciência do Solo, mesmo para um leigo como eu, denotam, do mesmo modo, além do seu *gosto*, a incorporação daquele cabedal muito específico e técnico de conhecimentos.

Uma observação importante se refere à preocupação de Vicente com a “função social do conhecimento”. Quando se fala em ensino, pesquisa e extensão, este último pilar é o mais fundamental para ele, tanto em seu discurso quando em sua prática acadêmica. Ao verificar o currículo do entrevistado na Plataforma Lattes do CNPq⁹³, pude notar que ele se atém muito mais a trabalhos de cunho socioeducativo elaborados em forma de projetos de extensão do que a publicações, orientações e participações em bancas, por exemplo. Aqueles projetos são, em sua grande maioria, destinados à elaboração de material didático-pedagógico da área da Ciência do Solo, tanto para o ensino superior quando para a educação básica, e também projetos que visam ao uso do conhecimento agrônômico no auxílio à recuperação de dependentes químicos em instituições filantrópicas de Lavras, bem como a trabalhos integradores entre a universidade e a escola básica, realizados preferencialmente em escolas situadas em bairros pobres da cidade.

É preciso pensar, contudo, que existem fatores externos às convicções educacionais de Vicente capazes de condicionar a sua posição no campo universitário, sobretudo se se considerar o porte e a tradição acadêmica da UFLA. O fato de ele ter se dedicado mais a projetos de extensão do que a pesquisas pode revelar a sua pertença a uma espécie de baixo clero da UFLA. Em outras palavras, possuir a mesma titulação acadêmico-formal que os seus colegas docentes não é garantia necessária de atingir o mesmo *status* político que eles dentro dessa instituição federal de ensino. É fato que Vicente se preocupa com a “função social do conhecimento”, razão pela qual alguns dos seus projetos de extensão tinham como objetivo auxiliar sujeitos de assentamentos rurais por meio do conhecimento técnico gestado na universidade e também planejar e amparar sujeitos dedicados à criação de áreas de proteção do meio ambiente natural. Contudo, as pistas para aquela outra hipótese aparecem na denúncia que o entrevistado fez ao declarar que “a grande maioria das pesquisas reinantes em

⁹³ A minha última consulta ao seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq se deu em 14 de julho de 2017, e a última atualização feita por ele havia sido no dia 06 de junho de 2009. Vicente fez questão de justificar essa “desatualização”, em suas palavras, uma “consequência natural da opção por coisas mais importantes” de serem feitas, mas afirmou que, da data de sua última atualização até os dias atuais, “existe um caminhão de coisas para serem anexadas” em seu currículo daquela plataforma.

nosso país” constitui um conjunto de empreendimentos “corporativistas, desestimulantes quanto à criatividade e compromissos sociais”.

Todos os processos educativos pelos quais o entrevistado passou ao longo de sua vida constituíram o seu *habitus* e a manifestação corporal desse *habitus*, ou seja, sua *hexis* (BOURDIEU, 2010). Tanto a sua socialização familiar (no caso, mais “materna” do que propriamente “familiar”) quanto os processos escolares e não-escolares de aprendizagem (o “cotidiano”) deixaram marcas indeléveis e traços de diversas culturas com as quais Vicente parece conviver harmonicamente, ou ao menos pacificamente, sem tensões, embora por razões diversas ele se mantenha distante de determinadas práticas culturais e sociais.

Assim, parece-me clara a incorporação por Vicente de toda e qualquer manifestação cultural com a qual ele pôde ter contato, incluído o conjunto daquelas manifestações comumente ligadas às práticas, consumos e apreciações culturais das camadas sociais economicamente superiores (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). Não obstante, o percurso social, escolar e profissional de Vicente, bem como a posição social que ele atingiu e também as suas disposições culturais revelam um traço que deve ser apresentado, ao menos a título de hipótese: o entrevistado é resistente em frequentar determinados espaços destinados às camadas sociais mais elevadas, em consumir alguns de seus produtos e em aceitar como legítimas certas manifestações culturais legitimadas e, como complemento, luta para preservar ao máximo o seu contato com a cultura do seu meio de origem, no intuito de não se distanciar tanto dela. Trata-se do esforço de não-deserção familiar, social e cultural do qual venho tratando nesta tese. Ao se afastar dos círculos culturais mais elitizados, Vicente não o faz por vergonha, por um sentimento de indignidade cultural (LAHIRE, 1997), por não se sentir enraizado (PIOTTO, 2007; WEIL, 1996) ou por se sentir humilhado naqueles meios (GONÇALVES FILHO, 1998) e, muito menos, por incapacidade de apropriação e incorporação daquela cultura (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014); ele se afasta para *afirmar-se* como um *diferente*, numa luta cultural tácita pela preservação daquilo que para ele é tão importante: a cultura do seu meio social de origem. Se a ascensão social demanda aderir às regras das elites, numa luta de classes *sui generis*, uma luta da concorrência (BOURDIEU, 2010), ela não pode ferir o sentimento original de pertença ao berço, ao seio familiar, o que poderia levar, entre outros, ao sentimento de culpa (COUTINHO, 2015).

A minha hipótese para o caso de Vicente é a de que, ao preservar o quanto pode os seus traços culturais de origem, ele se *distingue* sem se *distanciar*, e esta *distinção sem distanciamento* reduz a sensação de *deserção social* ou a “inviabiliza”, como o declarou o próprio entrevistado, e, como consequência, ameniza o sofrimento que por ela poderia

causado. Penso que o mesmo se aplica aos demais sujeitos desta tese. Vicente não é híbrido apenas em termos culturais, mas também sociais e econômicos, ou seja, ele é um sujeito que traz todas as marcas complexas e contraditórias dos múltiplos processos vividos e das lutas pelas quais passou. O resultado de tudo é a constituição dialética de um homem *rústico-erudito, único-múltiplo, excluído-incluído, igual-diferente*, e que, de modo constante, reinventa estratégias para conviver o mais harmonicamente possível com as suas incoerências e contradições.

Como projeto futuro, Vicente pretende se dedicar à revisão de suas anotações sobre diversos temas e talvez publicar, em formato de livros, anotações que podem render até oito obras, de acordo com o entrevistado. Seus escritos são tanto acadêmicos quanto literários, inclusive, os versos que ilustram a epígrafe deste capítulo são de um poema de sua autoria, com o qual o entrevistado venceu um concurso local de poesia em Manaus, nos anos 1970.

Inquieto, Vicente pretende ainda dar continuidade a um de seus projetos de extensão universitária iniciado no de 2005, o qual tem como objetivo principal criar mecanismos de proteção ambiental junto a pequenos produtores rurais da cidade mineira de Coqueiral, cidade sempre visitada por ele e na qual ele diz ter feito grandes amigos. Vicente disse que trabalhará como voluntário nesse projeto, uma Área de Proteção Ambiental (APA), sem remuneração.

Mas o sonho que mais parece mover o entrevistado é o de estudar na Universidade de Gent, na Bélgica. Mesmo já aposentado, esse desejo o move, ainda que ele reconheça as dificuldades de realizá-lo. Como ele mesmo declarou: “Sonhar nunca será proibido. As informações que eu *tinha*, de Gent, na Bélgica, sempre me encantaram”. Vicente teve a oportunidade de conhecer esta universidade quando ainda trabalhava na UFAM, e teve “um atrativo grande por ela”. Mas há, em sua análise, dois fatores impeditivos de sua ida a Gent: o seu atual estado de saúde, que ainda exige cuidados – “*Se eu recuperar fisicamente*, sim. Se eu estiver igual eu estou agora, eu não me sinto bem. Ainda falta bem pra me recuperar” –, e a sua “real situação econômica”. Todavia, a esperança continua a movê-lo: “Se eu voltar a ter *toda* a minha independência *física*, de mobilidade que eu tinha antes de acontecer isso aí (o câncer no intestino e o AVC), aí eu vou, aí eu darei um jeito no resto” – mesmo que ele dependa do financiamento de alguma Organização Não Governamental (ONG).

Estas serão suas novas pedras a erguer ao cume da montanha, pedras compostas de minerais, de dor e de prazer. Uma retificação: coerentemente com a precisão terminológica que exige de seus alunos, na Ciência do Solo e na Mineralogia, o termo preciso que devo utilizar é “rocha” e não “pedra”, para se referir a este objeto, daí a meu jogo com essas palavras no título da presente seção. Portanto, fica retificado o termo. Vicente é um sujeito

que ergue rochas morro acima desde seu nascimento e há quase quatro décadas impulsiona também com as mãos o seu corpo na cadeira de rodas. Quem discordaria do tamanho do esforço que lhe é e sempre lhe foi exigido?

6.5 – Problematizar é necessário, inclusive para Sísifo

Antes de entrar no tema específico desta seção final do capítulo, penso ser importante mencionar as formas como o entrevistado contribuiu com a pesquisa que eu desenvolvi com ele. Vicente foi, de todos os entrevistados, o que me concedeu o maior número de entrevistas (foram 13 no total) e também as mais longas (os áudios somam praticamente 27 horas). Por várias vezes eu ainda telefonei a ele, a fim de esclarecer alguma informação obscura, para solicitar algum dado pontual, e sempre fui atendido com grande generosidade e atenção. Impressionou-me muito a atenção dada por ele também à leitura da primeira versão deste capítulo, entregue a ele para a sua apreciação, a fim de que ele fizesse emendas e solicitasse de mim acréscimos ao texto ou que interditasse qualquer informação ou mesmo análises que pudesse considerar inadequadas ou impróprias. Eu entreguei a ele o texto impresso, mas ele solicitou que o entregasse também em arquivo digital, para que ele pudesse acrescentar notas e comentários por meio do processador de textos em seu computador. Dias depois, recebi dele o arquivo lido e comentado, com uma série de grifos coloridos, respostas acrescidas a algumas lagunas que ainda permaneciam, interdições mínimas, incorporações de fatos e processos de sua vida e ainda o seu aval, por escrito, para acolher ou não as suas “sugestões” de modificação. O respeito de Vicente pelas minhas análises de sua trajetória, mesmo nos momentos em que ele, sutilmente, parecia discordar de algumas delas, trouxe-me fortes impressões sobre a forma como o sujeito lida com o conhecimento acadêmico. Mais uma vez, sua generosidade fez-se presente. A fim de ilustrar esse respeito, menciono o comentário deixado por Vicente na parte do texto que lhe entreguei em que aparece esta seção final. Assim escreveu: “Caro Luiz, esta seção é de cunho totalmente individual; creio não ser ético fazer qualquer tipo de sugestão”. Isto me comoveu. A frase soou como se ele estivesse a me dizer: “Luiz, talvez não seja bem assim, mas respeito sua forma de conceber a minha vida”.

Quando eu estava em vias de encerrar o meu trabalho de campo com Vicente, propus a ele o exercício de pensar-se a partir da estrutura da narrativa do mito grego de Sísifo: entreguei a ele a síntese de menos de uma página dessa narrativa, com as contribuições analíticas de Camus (2013; 2014), pedi a ele que a lesse quando pudesse e que me contasse, em outra ocasião, se ele se reconhece ou não naquela narrativa e em que sentido. Dois dias

depois eu voltei a sua casa para a última entrevista. A folha que lhe entreguei continha marcações feitas com caneta, indício de que ele leu atentamente o texto, e nossa conversa rendeu interessantes leituras desse mito por Vicente, bem como uma rica autoanálise do seu percurso social. Foi a partir da leitura de Vicente que novas perspectivas teóricas e metodológicas me surgiram, e a própria forma como eu analisava o mito na relação com os percursos sociais dos sujeitos passou a exigir de mim uma atenção ainda maior à complexidade do objeto de pesquisa construído.

Em um primeiro momento, Vicente declarou *não* se reconhecer na estrutura do mito de Sísifo, mas se corrigiu imediatamente dizendo que “em algumas situações, pode que sim”. Em sua análise, de forma “humilde” e sem pretender “alisar o ego”, muitas das coisas que ele fez se “multiplicaram” e seu trabalho não foi em vão como o do semideus grego. Vicente disse ter sido ele próprio “um *catalizador* do processo” que envolve muitas das coisas nas quais ele sempre acreditou, e que ele “injetou energia naquilo, e que foi multiplicado”.

Como exemplo dessas “coisas que se multiplicaram”, Vicente mencionou a respeitabilidade adquirida por ele de professores que considera “grandes educadores”, e mencionou, entre esses professores, a professora emérita da UFMG, Doutora Zenita Cunha Guenther. Mas a sua respeitabilidade é também reconhecida por seus alunos, o que igualmente revela a importância do seu trabalho, mesmo que ele “passe despercebido” em determinadas circunstâncias e para muitas outras pessoas. Outro exemplo curioso é o critério utilizado por Vicente para aferir a sua respeitabilidade entre seus amigos. De acordo com ele, em tempos como os atuais, em que os meios virtuais de comunicação imperam, ele recebeu 111 cartões de Natal⁹⁴ em sua casa, à moda antiga, de papel e postados nos Correios. Isto dá a ele a certeza de que, sob certos aspectos, sua escalada não foi inútil, já que isso faz com que ele se sinta “popular”.

Mas é certamente o fato de ser chamado de “professor” ou de “mestre” pelas pessoas que mais o leva a crer nos resultados do seu trabalho, e, em sua análise, isto se dá por ele ter investido “no ponto certo, na coisa certa”, o que fez com que a sua rocha ficasse no alto da montanha, embora não sem um enorme esforço. Aos risos, apropriando-se da metáfora do mito de Sísifo e da ideia do contínuo escalar da montanha a empurrar a rocha, Vicente disse: “Eu cheguei lá cima um dia e dei um jeitinho de calçar a desgraçada pra ela não descer mais”. E continuou:

⁹⁴ Esta declaração foi feita em uma entrevista realizada no ano de 2015, e Vicente referia-se ao Natal do ano de 2014, período em que ele ainda não havia se aposentado e estava afastado da UFLA, pois passava pela delicada recuperação dos danos causados a sua saúde pelo AVC e pelo câncer sofridos.

Então tem alguma coisa interessante dentro disso aí, quer dizer... É por isso que eu te falo que, em alguns casos, pode que *sim*, o vai-e-vem, sobe empurrando e tem que descer outra vez pra pegar, empurrar. Mas muitas das coisas eu acho que eu atuei como um agente catalizador, do processo.

Se essas rochas mantiveram-se no topo, ainda que à custa de “calços”, há ainda outros três tipos: as que precisam ser erguidas gradativamente, as que retornam constantemente à base e as que ainda sequer começaram a ser levadas morro acima.

Se fosse eu o tal de Sísifo, eu não ia tentar levar a pedra direto, pegar lá na base e ir rolando ela pra cima. Eu ia fazer patamares, quer dizer, eu levo ela até ali, depois até ali, depois até ali, até chegar lá. E nesse processo de ir até ali eu ia ter um lugar seguro de parar. Então já estava implícito que lá em cima ia ter alguma coisa que ia impedir ela de rolar outra vez, ela podia rolar a primeira vez, mas na segunda eu já tinha alguma coisa, um calço, alguma coisa lá pra segurar ela lá.

É interessante o raciocínio metafórico de Vicente, pois ele revela precisamente as dificuldades dos sujeitos de origem popular que, de fato, precisam galgar os degraus da sociedade com paciência, luta, muito esforço e sacrifício, caso pretendam atingir os andares mais elevados do edifício social. Essa meta exige o que chamei de *comportamento de providência* (OLIVEIRA, 2013; 2016), pois não se pode contar com o sucesso oriundo apenas de improvisações ou da sorte, mas atingir certos objetivos demanda uma adaptação constante às circunstâncias, de forma determinada, mesmo que em outro tempo, devagar, degrau a degrau, mas sem retrocessos (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). E são justamente os “calços” a melhor imagem desse comportamento providente.

As rochas que retornam constantemente à base da montanha nas escaladas de Vicente são as suas tentativas, quase sempre frustradas, mas persistentes, de sensibilizar as pessoas para a necessidade da busca pelo conhecimento e o conseqüente abandono da “mesmice e da basbaquice do cotidiano”, em prol de um saber holístico, totalizante, pleno, sobre o mundo, a natureza e a vida, sem as “fragmentações” e as “pulverizações” que ele tanto critica. Quando perguntei a ele em quais aspectos as rochas insistiram em não permanecer no alto do morro durante a sua trajetória, fui assim respondido:

Talvez no aspecto, é... (silêncio, pensa), de *despertar sensibilidade*. Em *muitos ambientes*, em *muitos órgãos*, eu tentei implantar isso aí, mas não consegui! Mas é igual eu falei com você: em alguns outros eu consegui multiplicar e ser um canal, um vetor de multiplicação disso aí.

As rochas que nem começaram a ser levadas morro acima são muitas. Porém, a que aparece de forma mais contundente nas declarações do entrevistado é a que se refere à “dignidade da pessoa portadora de deficiência”. O que Vicente denuncia é a “fragmentação” do problema dos deficientes físicos, com a criação de pequenos núcleos e órgãos de caráter sobretudo político e muitas vezes demagógico. É preciso que “aquela pessoa com deficiência seja respeitada *em todos os segmentos por toda e qualquer pessoa*”, o que exige a garantia da “dignidade”, a consciência de que o deficiente não precisa de “esmolas” que podem surgir, por exemplo, em forma de cotas em concursos públicos, além do enfrentamento ético, crítico, corajoso e radical do problema, que precisa ser levado às últimas consequências, mas “essa pedra nunca foi levada lá em cima”. Declarou ainda: “Eu não quero que o deficiente seja um pedidor de esmolas, fique mendigando as coisas. Eu quero que ele seja competitivo. Agora, pra ele ser competitivo ele tem que ser tratado como ser humano”.

Eu não poderia encerrar esta descrição analítica do percurso social de Vicente sem me referir a um de seus artistas favoritos: Chico Buarque de Hollanda. Na primeira seção deste capítulo eu aludi à canção *O meu guri*, composta e interpretada por Chico Buarque e que consta como uma das faixas do álbum *Almanaque*, do ano de 1981.

Há pontos de aproximação e afastamento entre as personagens da letra da canção e a vida de Vicente e sua família. Como a senhora da canção, Alvina era uma mãe pobre e analfabeta, que “não tinha nem nome” para dar ao “rebento” e que, possivelmente, caso estivesse viva, não saberia explicar como foi “levando” a vida, mas que, é possível inferir, serviu de suporte para o seu filho, e ele para ela (“fui assim levando ele a me levar”). Talvez, em “sua meninice”, brincando, Vicente também houvesse dito à mãe “que chegava lá”.

O ponto de afastamento principal é aquele referente à conduta moral, por assim dizer, de Vicente, que, ao contrário do personagem da canção, não se tornou um criminoso, graças ao intenso trabalho “educativo” de sua mãe, que brigava com o filho e lhe impunha sanções com vara de marmelo se ele aparecesse em casa “com uma bala” cuja posse tenha se dado de um modo que ela pudesse considerar desonesto. Nas palavras de Vicente, Alvina exigia dele um “conjunto de atitudes comportamentais” (um *habitus*) que, pela alquimia dos processos sociais concretizou-se em sucesso escolar e profissional, apesar da adversidade das condições.

Mas é preciso ser solidário ao “guri” da letra da canção, pois o meio em que ele vivia o impelia ao crime e sua mãe nunca o induziu a isto. Pelo contrário: em sua ingenuidade, a mãe acreditava na honestidade do filho, e este, por sua vez, parecia amá-la, pois nunca a deixou sofrer por causa dos seus atos. O “morro” que a personagem da canção subia com o seu “carregamento” é bastante diferente daquele escalado por Vicente.

Vicente não chegou ao seu ponto final, tampouco ao cume definitivo da montanha. Mas, a considerar as dificuldades enfrentadas, a sua origem pobre e tudo mais que sua vida revela, é possível admitir que ele “chegou lá”, devido aos inúmeros fatores aqui discutidos, embora algumas rochas teimosas ainda machuquem seus ombros cansados. Transcrevo aqui as duas estrofes finais do poema *Como se desce uma montanha*, de Affonso Romano da Sant’Anna (2011, p. 25), no intuito de, a partir delas, chegar a uma breve conclusão:

É como se Sísifo
do outro lado do monte
estivesse.

Descer com uma pedra
nos ombros
– pode ser leve.

Vicente me levou a esta conclusão: se for verdade que, como sugerem os versos acima, pode ser leve descer o monte com uma pedra nos ombros, subir, certamente, não o é.

CAPÍTULO VII
GILBERTO BENEDITO:
O PIONEIRO EM UMA FAMÍLIA COM DEZ EXCEPCIONALIDADES

Olha, nós somos um milagre!

Gilberto Benedito

Negro e de origem rural, da fazenda onde trabalhava no auxílio aos pais “colonos”, partiu para o mar do Rio Janeiro, depois, para os gramados dos campos de futebol, como árbitro, até atingir seu “topo” ao se tornar juiz de Direito. Sorridente, encara com alegria a sua história e mostra a seus filhos a distância entre a sua condição social de origem e a deles.

Aos 53 anos, com um vigor que diz ser de 28, Gilberto Benedito sonha conhecer o maior número possível de localidades e culturas. Ele alcançou uma condição econômica capaz de proporcioná-lo a inserção nos mais variados espaços, o que demanda disposições múltiplas. Seu gosto é amplo e sua busca por “satisfação” é o motor de suas práticas.

7.1 – Origem sociofamiliar: filho de um fecundo casal de “colonos” rurais

Gilberto esteve, a todo momento, aberto às perguntas. Sua memória é extraordinária e ele respondeu a tudo o que lhe foi perguntado de maneira ordenada. Tudo isto foi fundamental à reconstrução de sua origem sociofamiliar e de seu percurso social, escolar e profissional. Sua fala é calma, suas frases são objetivas, suas ideias bem concatenadas e logicamente organizadas, sua narrativa é lenta e linear, o que favoreceu a elaboração textual da mesma. Ele é simpático, gosta de falar sobre sua vida e, em algumas de nossas entrevistas, acolheu-me com um abraço forte.

Gilberto nasceu no dia 04 de dezembro de 1964, na zona rural da pequena cidade sul-mineira de Cristina, situada a aproximadamente 400 quilômetros de Belo Horizonte, com população de 10.210 habitantes. Perguntado como se autodeclara em termos étnico-raciais, ele foi enfático: “Eu não só me declaro, mas sou: *negro*”. A distinção feita por ele entre *declarar-se* e *ser* é interessante, pois mostra a sua consciência de que não necessariamente a declaração condiz com o pertencimento étnico-racial de quem declara. Gilberto se declara negro por saber-se pertencente a esse grupo e frisa a inexorabilidade desse fato.

Seus familiares “dão notícia” de que o seu tataravô ou seu bisavô paterno (ele não sabe ao certo se um ou outro) “foi alcançado ainda pelo regime de escravidão” e teria sido “trocado por feijão”. Isto é tudo o que ele informou sobre seus ancestrais mais longínquos.

Sobre os avós, tanto maternos quanto paternos, é possível saber que eles não se escolarizaram e que foram trabalhadores rurais assalariados. Gilberto conheceu “bastante” os seus avós paternos, cujos nomes eram José Benedito e Maria das Dores. Ele disse guardar “muitas lembranças boas” deles e falou com entusiasmo sobre o “monte de recomendações” feitas pelo seu pai nas ocasiões em que ele e seus irmãos iam visitá-los. Com ar de graça, imitando o tom solene da voz do pai, Gilberto disse que ele costumava recomendar aos filhos que, “chegando lá”, eles tomassem “a benção da vó”, que “na hora do almoço” eles se comportassem com calma e educação – “Se oferecer pra comer mais, não aceita, não!” (Gargalhadas) –, entre outras orientações reveladoras do quanto esses pais se preocupavam com a educação moral dos filhos, o que, nesse caso, incluiu tratar aos avós até com certa formalidade. Do ramo materno ele conheceu “vagamente” a avó, Umbelina, mas não conheceu o avô, Felício Vicente. No fim de sua vida, acometida por problemas de saúde, Umbelina morou na casa dos pais de Gilberto, mas, como ele era “muito pequeno”, as recordações dessa avó são poucas e vagas.

Ao comparar a vida dos seus pais com a de seus avós, Gilberto afirmou, com ênfase e melancolia: “A mesma coisa! A história é a mesma”. A afirmação aponta para a existência de fortes semelhanças entre as diferentes gerações, em termos sociais, econômicos e culturais. Mesmo sem maiores informações acerca dos avós, é possível conceber a realidade de suas vidas, ao menos em seus traços gerais, por meio da análise da vida dos pais do entrevistado.

Francisco Benedito, já falecido, e Maria do Carmo Felício, que é viva, nasceram em diferentes fazendas onde foram “colonos”, categoria nativa utilizada para designar a condição dos trabalhadores rurais assalariados que moravam na propriedade do empregador. Em uma fazenda da cidade de Cristina eles “cresceram e se conheceram e casaram”. Tempos depois, mudaram-se para uma outra fazenda da mesma cidade, onde tiveram todos os seus 10 filhos, dos quais nove ainda são vivos e Gilberto é o quinto na fratria.

Na fazenda, a mãe cuidava dos afazeres da casa em que viviam e o pai trabalhava na “lavoura”, na “apanha de café”, na “lida com o gado”. Gilberto e seus irmãos foram habituados a um ritmo de vida marcado pela necessidade do trabalho: o pai recebia salário mínimo e os filhos o auxiliavam sem nenhuma remuneração do patrão. Francisco “tinha que dar conta do serviço”, por isso ele chamava os filhos para que fizessem parte do trabalho que lhe cabia. Ao mencionar essa ajuda aos pais, Gilberto foi exclamativo: “Nós não

ganhávamos”. Depois de algum tempo, o fazendeiro “autorizou” a família “a plantar um pouquinho ali, num pedacinho de terra ali”, uma pequena “lavoura de subsistência”. Eles também criavam galinhas e porcos, basicamente para que servissem de alimento para a própria família. Do que produziam, “o que sobrava” era vendido por eles e, “com esse dinheirinho”, acumulado ao longo de anos, o pai conseguiu construir uma casa na zona urbana de Cristina e a família migrou para a “cidade”. Nessa ocasião, Gilberto estava com 14 anos. A mão de obra para a construção da casa também foi do pai, com a ajuda dos filhos.

Ambos eram “severos” e “rigorosos” na educação dos filhos, “não admitiam nada que fugisse à regra dos bons costumes” e impunham que eles fossem “honestos”. A simples possibilidade de algum filho cometer um ato contrário aos padrões morais estabelecidos podia gerar situações embaraçosas, razão pela qual as crianças incorporaram rapidamente a autoridade dos pais, principalmente a *do pai*, e se tornaram moralmente auto-vigilantes:

Eu me lembro que uma vez eu cheguei com um brinquedo, lá em casa. Ele [o pai] falou: “Ó, onde você arrumou isso?”. Eu falei: “Ah, foi fulano quem me deu”. Ele foi comigo *lá* na casa do *fulano* pra saber se era aquilo mesmo, se tinha dado mesmo, se eu *pedi*, entendeu? *Foi uma dificuldade*, sabe? Então eu fiquei com aquilo na cabeça. Eu falei: “Poxa vida! Se pra ganhar, chegar com uma coisa *ganha* em casa é difícil, já pensou se chegar com alguma coisa que você achou ou que pegou de alguém?” Então você fica com aquilo na cabeça, entendeu? Aí você fala: “Eu não *posso* mexer no que é dos outros, *eu não posso*”.

Segundo o entrevistado, seus pais “eram *sim* rigorosos, *sim*, no sentido disciplinar, mas nada em excesso”. O rigor dessa educação doméstica é visto por ele como algo importante e não-violento, “na medida da necessidade mesmo”. Contudo, sanções físicas também eram administradas, “se precisasse”, conforme o entrevistado, que declarou, ele próprio, já ter apanhado do pai, pois “ele *não perdoava* qualquer falha, não”.

Esses pais, “em princípio”, eram católicos, mas “mudaram de religião” e “já eram evangélicos” quando os filhos nasceram. Por esta razão, ao referir-se aos irmãos e também a si, o entrevistado declarou serem “todos oriundos da Assembleia de Deus”, uma denominação religiosa cristã, protestante e neopentecostal, fundada no Brasil em 18 de junho de 1911, segundo informação obtida na página da igreja na internet. O aspecto pedagógico-moral da religiosidade herdada dos pais foi capaz de inculcar nos filhos um *habitus* e uma série de disposições ascéticas voltadas para o senso ético e para a dedicação ao trabalho. A religião “põe limites, parâmetros” sem os quais essa dedicação talvez não fizesse parte das práticas sociais dos filhos:

Eu até sou muito grato a meus pais por terem iniciado a gente desde pequenos, então, na questão da religião, nas coisas de Deus, e isso ajudou *muito* a nossa família. E eles eram rigorosos nesse sentido, até com a questão religiosa mesmo! A gente tinha que ir pra *igreja*, e ele [o pai] *levava*, e ele, na hora do almoço, chamava todo mundo, reunia sobre a mesa, *orava*, entendeu? E, eventualmente, na nossa casa, também, a gente fazia um culto lá, iam as pessoas lá, todo mundo pegava a Bíblia, *lia, orava*, quero dizer, foi uma formação, um negócio interessante, sabe? Foi muito bom isso.

Sobre os pais, os aspectos comuns a ambos já foram delineados, mas é necessário explorar algumas das suas particularidades individuais.

7.1.1 – Um pai em busca do sonho de uma vida melhor para a sua família

Francisco nasceu em Cristina, no ano de 1931, e faleceu em 2002, aos 71 anos. O entrevistado não soube precisar quantidade de irmãos que o pai teve, mas declarou terem sido, no mínimo, 10, sobre os quais praticamente nenhuma informação foi apresentada, à exceção de uma, reveladora da alta fecundidade da família: todos os tios de Gilberto tiveram pelo menos 10 filhos, um deles teve 17, e todos chegaram à idade adulta.

Francisco estudou até o “4º ano de grupo”, destino comum à quase totalidade dos brasileiros pobres em sua época, e viveu, desde a infância, a condição de trabalhador rural. Mas esse pai desejava que a sua família vivesse, um dia, em uma situação melhor, e movia todos os esforços possíveis para que os filhos estudassem, razão pela qual Gilberto percebia nele o que chama de “sabedoria”, uma capacidade de vislumbrar um futuro menos precário para os seus filhos, o que apenas se daria se eles estudassem. Francisco se “preocupava com o estudo dos filhos” e “mandava [-os] pra aula”. Ele os convencia a isso com argumentos que funcionavam como verdadeiras ameaças. A maneira encontrada para mobilizar os filhos trazia a marca de um certo terror – como quando ele se colocava como o exemplo do que não desejava para eles –, do temor de que eles repetissem o seu próprio destino em um trabalho “muito sacrificado”, mas também da esperança de que eles tivessem um trabalho menos pesado e uma condição de vida mais digna:

Ele sempre falava – quantas vezes eu já ouvi do meu pai! –, ele falava: “Ó, eu não quero que você seja *retireiro*, igual eu sou, ter que levantar de madrugada, no frio, na chuva, no sol e tal, pra trabalhar. Não quero que vocês fiquem nessa vida”. Ele falava o seguinte: “Trabalhando pra fazendeiro, não”. Ele falava: “Então, vocês estuda!” Não é? E ele fazia questão que nós fôssemos [para a escola] e depois da aula trabalhar, ou antes, conforme o turno que [a gente] estudava.

Para além da desconsideração da sua profissão, daquela tendência “a ‘confessar’ a indignidade de suas tarefas”, conforme Lahire (1997, p. 334), comum entre os pais das famílias populares, Francisco fez uma denúncia da exploração sofrida da parte de seus empregadores e manifestou a consciência de que não há como ser uma pessoa plenamente realizada “trabalhando pra fazendeiro”, nas condições em que ele trabalhou por grande parte de sua vida. Mas esse pai fazia questão que os filhos trabalhassem, desde que o trabalho não os prejudicasse na escola, por isso, permitia que os filhos exercessem alguma outra atividade apenas em horários não-escolares, antes das aulas, no caso dos filhos que estudavam à tarde, ou depois, no caso dos que estudavam pela manhã. Francisco valorizava a escola e dizia aos filhos que “a pessoa precisa ter leitura”, diferencial capaz de dar a eles uma condição de vida menos precária que a dele. Em sua infância, Gilberto ouvia algumas pessoas dizerem constrangidas algo como “ah, eu não tenho leitura” ou “ah, eu tenho pouca leitura”; o desejo de Francisco era, também, o de que os filhos não passassem por esses constrangimentos.

Francisco se esforçou para que os filhos estudassem, e todos estudaram “o que puderam”. Ele não tinha condições financeiras nem pedagógicas (“ele não tinha conhecimento”) para investir na escolarização dos filhos, “mas apoiar e dizer que tinha que estudar, isso ele fazia muito”. Ele “de jeito nenhum” permitia que os filhos faltassem às aulas e exigia que eles trabalhassem apenas quando não estivessem estudando ou fazendo “o para-casa”. Assim, “a contribuição” escolar desse pai “foi uma contribuição de *não atraparhar*”.

Vale observar ainda a presença nesse homem do desejo de que os seus filhos fossem “pra fora”, que estudassem “fora”, mesmo que a limitação de seus horizontes escolares o levassem a compreender de modo restrito o raio dentro do qual os filhos poderiam se locomover. “Ir pra fora” representava estudar em Itajubá, cidade distante cerca de 40 quilômetros de Cristina, “pertinho”, mas que, em sua representação, oferecia melhores oportunidades escolares, por se tratar de uma cidade maior.

A vida de trabalho de Francisco, ao que tudo indica, foi marcada pela total ausência de amparo legal. Embora não tenha certeza, Gilberto tem as suas razões para acreditar que seu pai nunca trabalhou assegurado por um vínculo formal entre ele e seus empregadores, isto é, nunca trabalhou “com carteira assinada”, “fichado”, como se costuma dizer:

Ele sempre falava que o patrão ia assinar a carteira dele, mas você sabe que eu *nunca vi*? Eu nunca vi essa questão de formalidade. É tudo muito informal, entendeu? Eu não tenho notícia de meu pai ter trabalhado de carteira assinada, não é? Formalizado, não. Às vezes ele falava dessas coisas, mas a gente, muito criança, não entendia o que é que era isso, não é?

É possível perceber na fala o *desejo manifesto* por Francisco de trabalhar com “carteira assinada”, talvez até uma *reivindicação* desse pai junto ao seu empregador para que isso acontecesse. Porém, por fazer parte do lado mais fraco na relação, o lado do empregado, a formalização parece nunca ter passado de uma promessa sempre procrastinada pelo patrão⁹⁵.

7.1.2 – Uma mãe detentora de uma sabedoria que não se adquire na escola

Maria nasceu⁹⁶ no dia 03 de janeiro de 1931, em Silvestre Ferraz, atual Carmo de Minas, pequena cidade sul-mineira com população de 13.750 habitantes, segundo o Censo de 2010, do IBGE. Sua família também era bastante numerosa: pelo menos 10 irmãos ela teve, segundo informação de Gilberto, ainda que sem exatidão. Gilberto contou um caso curioso, “louco”, segundo sua expressão, acerca do nome de sua mãe: ela não possuía documentos como carteira de identidade ou certidão de nascimento, e, somente quando adultos, seus filhos atinaram para o fato de que a mãe não tinha um sobrenome. Sequer o sobrenome Benedito, de seu marido, ela havia adotado. Os filhos, então, “inventaram” um sobrenome para a mãe e tomaram as providências legais para o seu registro civil. Ela passou a se chamar, legalmente, Maria do Carmo Felício, em homenagem ao seu pai, avô do entrevistado⁹⁷.

“Dona de casa e dos 10 filhos que criou”, Maria “estudou questão de dias, não obstante, ela é uma mulher muito sábia”, na expressão do filho, para quem “sabedoria não se adquire muito formalmente”. O entrevistado enfatizou a diferença entre a “educação formal” e a “educação de berço”, esta, para ele, a mais importante, e a que sua mãe não deixou de receber e de transmitir aos filhos, a despeito não de ter se escolarizado. Gilberto já perguntou à mãe o motivo pelo qual ela não estudou, e obteve uma resposta reveladora:

⁹⁵ Contudo, a partir de determinado momento de sua vida, Francisco provavelmente teve a sua contribuição previdenciária recolhida pelo seu empregador, ou então ele mesmo pode ter realizado o pagamento dessa contribuição, pois, após o seu falecimento, a sua esposa passou a receber uma pensão do INSS.

⁹⁶ Gilberto soube precisar a data de nascimento de sua mãe, mas não a de seu pai. Ele disse saber que seu pai era cerca de dois meses mais novo que sua mãe, portanto, Francisco possivelmente nasceu em março de 1931.

⁹⁷ Gilberto se divertiu ao narrar esse episódio acerca da “invenção” do sobrenome da mãe, e disse que algo semelhante ocorreu com um de seus irmãos, que somente teve o sobrenome Benedito incorporado ao nome depois de adulto. Uma de suas irmãs tem Gonçalves como sobrenome de registro, e ele não sabe a razão, assim como outros de seus irmãos que assinam Vale antes de Benedito. Segundo o entrevistado, tanto no caso da mãe quanto no dos seus irmãos, isto se deu devido à “ignorância” familiar, termo utilizado por ele sem nenhuma conotação pejorativa, mas para se referir à falta de conhecimento das possíveis consequências legais de não se ter um sobrenome ou de simplesmente “inventar” um. Gilberto acredita ainda que os sobrenomes “inventados” desses membros de sua família podem ter sido “sugeridos” por fazendeiros ou mesmo pelo dono do cartório de registro civil. Sobre os seus avós, ele sabe o nome completo dos homens (José Benedito e Felício Vicente) e desconhece os nomes completos das mulheres (Maria das Dores e Umbelina).

Ela falava que ela até começou, uma ou duas ou três semanas, mas aí não tinha ninguém pra levar almoço pro pessoal na roça, pros trabalhadores, lá na lavoura; descontrolou tudo, não tinha ninguém pra levar almoço, aí o pai dela, no caso, meu avô, falou: “Não. Para com esse negócio de escola, não tem ninguém pra trazer o almoço, sai disso”. E [ela] não foi mais mesmo.

A fala mostra como naquele tempo, segunda metade dos anos 1930, não havia sequer um amparo legal que pudesse garantir à mãe do entrevistado o direito de estudar e, mesmo se as legislações existissem, possivelmente a sua família, dada a precariedade das suas condições de existência, estaria à margem delas. Mas o depoimento revela outros aspectos importantes, como a vontade que a filha tinha de estudar e, apesar da suposta fala do pai denotar uma indiferença no que tange à escolarização de Maria, tudo leva a crer que as injunções do seu trabalho levaram esse homem a fazer com que a filha abandonasse a escola, não por um desejo seu, mas por necessidade, já que a falta da menina incumbida de levar almoço aos lavradores “descontrolou tudo”. Nota-se mais *amargura* que *indiferença* na suposta fala do avô de Gilberto, por não poder conferir à filha a possibilidade de trilhar um caminho diferente. Resignados, pai e filha aceitaram a realidade, e ela “não foi mais mesmo” à escola.

Gilberto aproveitou o tema para se posicionar a respeito da relação trabalho-estudos: “O trabalho não pode prejudicar os estudos, *de jeito nenhum*; eu acho que essa deve ser a única restrição contra o trabalho do menor”. No caso de sua mãe, que precisou abandonar a escola “porque não tinha ninguém pra levar o almoço na roça”, percebe-se a distância entre a realidade dessa senhora e aquilo que Gilberto considera ideal.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 53, além de formalizar a necessidade de se garantir à criança e ao adolescente o “direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, proíbe, em seu artigo 60, “qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”, e mesmo o trabalho permitido nesta condição é caracterizado por uma série de exigências e restrições previstas por essa mesma lei e pela Constituição Federal de 1988. O posicionamento de Gilberto sobre o “trabalho do menor” vai ao encontro da legislação surgida cerca de 50 anos após a *tentativa* de ingresso na escola por sua mãe, tentativa sem êxito e que não deixou a ela e à família outra possibilidade senão a da resignação conjunta, a do conformismo sem revolta.

Maria trabalhou no campo desde a infância, no auxílio a seu pai, e, posteriormente ao seu casamento, passou a auxiliar também o seu marido, mas nunca foi assegurada por nenhum vínculo empregatício formal. Ela recebe duas pensões do INSS, uma pela morte de seu marido, outra pela morte de seu filho falecido, do qual tratarei à frente. Hoje, com 86 anos,

Maria mora sozinha na cidade Cristina, fato que Gilberto considera curioso, não apenas pela “saúde” e pela autonomia da mãe, que gosta de cozinhar e “faz *tudo*, cuida de *tudo*”, mas também pelo fato de ela, que “criou 10 filhos”, não contar com a presença permanente de nenhuma deles, pois “todos casaram e cada um teve o seu segmento”. De fato, nenhum deles reside em Cristina atualmente. Contudo, uma prima de Gilberto, residente em Cristina, dorme todas as noites com a mãe do entrevistado e a auxilia em determinados afazeres domésticos, o que não permite que ela viva só na totalidade do tempo. No entanto, os filhos criaram uma alternativa para que a mãe passasse menos tempo longe deles: de acordo com Gilberto, sua mãe “tem viajado muito” e “ela passa um pouco de tempo em cada casa dos filhos”. Com isso, ela chega a passar praticamente a metade de cada ano com eles: “Família grande é bom nesse aspecto, que ela não fica sozinha”.

Assim como Francisco, Maria também sempre valorizou a escola, e, à época da infância e da adolescência de seus filhos, moveu os esforços que lhe foram possíveis em prol da escolarização de cada um, o que desmente o “mito da omissão parental” (LAHIRE, 1997, p. 334) na relação entre as famílias das camadas populares e a escola, também no caso desta família. Essa mãe não detinha condições de promover um estrito acompanhamento pedagógico dos filhos, mas fazia de tudo para que eles tivessem o máximo possível de tempo de dedicação aos estudos, por meio do contínuo esforço para que eles não trabalhassem quando estivessem em horário escolar, fazendo as lições de casa ou estudando para a alguma avaliação. Uma fala de Gilberto mostra bem como as possibilidades de acompanhamento escolar dessa mãe eram ainda menores que as do pai, razão pela qual Francisco parece ter um peso maior que o dela na escolarização dos filhos. Perguntado se o pai era mais escolarmente presente que a mãe, Gilberto afirmou que sim, “até pela, como diz, pela *maior* escolaridade dele em relação à mãe”. Gilberto riu ao proferir esta afirmação. Seu riso e a ênfase dada à expressão “maior” ao se referir à escolaridade do pai denotam como ele próprio considera que, na realidade, seria mais correto afirmar que Francisco teve uma passagem *menos curta* que Maria pela escola. Não obstante, as ações “precariedade organizadas” (PORTES, 2001, p. 252) de ambos surtiram os efeitos dos quais tratarei a seguir, mas que já se revelam no sucesso escolar de Gilberto.

7.1.3 – Os irmãos: as outras nove excepcionalidades

A análise da origem e do percurso social de Gilberto me fez conhecer uma família composta por outras nove raridades. Seus irmãos passaram por processos improváveis de

escolarização e de ascensão social, mesmo que não tão acentuados quanto os dele. O quadro a seguir apresenta os seus perfis sociais:

Tabela III – Perfil social dos irmãos de Gilberto

| Lugar na fratria | Nome | Idade ⁹⁸ | Escolaridade (nomenclatura atual) | Trabalho | Cônjuge (trabalho) | Número de filhos | Número de netos |
|------------------|-----------------|---------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|------------------|-----------------|
| 1º | Sueli | 61 | Ensino fundamental completo | Empregada doméstica diarista | Trabalhador rural aposentado | 3 | 1 |
| 2º | Roseni | 59 | Ensino superior completo | Professora | Pintor da construção civil aposentado | 3 | 2 |
| 3º | José | 58 | Ensino médio completo | Metalúrgico aposentado | Artesã | 2 | - |
| 4º | Luiz | 57 | Ensino médio completo | Metalúrgico aposentado | Enfermeira | 2 | - |
| 5º | Gilberto | 53 | Doutorando | Juiz de Direito | Advogada | 3 | - |
| 6º | Eunice | 51 | Ensino médio completo | Comerciária | Motorista de caminhão | 2 | - |
| 7º | Daniel | 22 (Falecido) | Ensino médio | Trabalhador da construção civil | - | - | - |
| 8º | Lúcia | 42 | Mestrado | Professora | Metalúrgico | 2 | - |
| 9º | Paulo | 40 | Ensino superior completo | Servidor Público Estadual | Do lar | 1 | - |
| 10º | Marta | 38 | Ensino médio completo | Comerciante | Comerciante | 2 | - |

Organizada pelo autor.

Após a conclusão do 2º grau, todos buscaram por melhores condições de vida e de trabalho, causa de um movimento migratório que levou a maior parte desses irmãos ao estado de São Paulo, onde já moravam alguns de seus parentes e amigos com condições para recebê-los. Dos oito irmãos vivos, seis ainda são residentes no estado de São Paulo: Roseni, Eunice e Marta em São Sebastião, cidade litorânea com 73.942 habitantes, e José, Luiz e Lúcia em São José dos Campos, cidade do interior com 629.921 habitantes. Sueli e Paulo moram em Minas Gerais, ela em Dom Viçoso, pequeno município com uma população de 2.994 habitantes, e ele em Caxambu, cidade com 21.705 habitantes.

Sueli assumiu, desde a infância, uma função maternal: auxiliar a mãe nos cuidados com os filhos mais novos. Ela “pajeava” o entrevistado e “cuidava” dele durante a maior parte do dia, enquanto sua mãe se dedicava a outros afazeres: “Tem foto, eu, com um ano de idade,

⁹⁸ A partir de Eunice, a sexta na fratria, as idades são aproximadas, pois Gilberto não soube informá-las com exatidão, no caso dos seus irmãos mais novos.

no colo dela, essas coisas. Dizem que eu era muito ligado a ela”. Sueli estudou até a antiga 8ª série, ainda assim, ultrapassou em muito a mãe e o pai.

Roseni “foi até o ensino médio no tempo normal, aí casou, foi criar filhos e continuou os estudos universitários depois de adulta”. Ela se formou em Pedagogia em uma instituição privada de ensino, foi aprovada em um concurso público e é professora em uma escola da rede municipal de Ithabela, também no litoral paulista, cidade com 28.196 habitantes. Ela “sempre foi muito envolvida com igreja”, chegou a ser “missionária” da Assembleia de Deus, é “radialista”, apresentadora de um programa de música gospel em uma rádio evangélica local, e também “resolveu entrar pra política”. Atualmente “engajada na questão político-partidária”, Roseni foi candidata a vereadora da cidade onde mora nas eleições municipais de 2012 e 2016, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), mas não foi eleita.

O terceiro, José, ou José Francisco, nome composto pelo qual Gilberto sempre se refere a ele, exige uma atenção maior por ter assumido um papel central na trajetória escolar do entrevistado. Com efeito, algumas razões do sucesso escolar de Gilberto se explicam pela presença desse irmão, tido como “uma pessoa muito interessante, muito inteligente”.

Francisco inculcou no irmão o gosto pelos estudos e o fez conhecer os códigos do conhecimento escolar, mesmo que de modo não totalmente intencional e consciente. Tais ações geraram, no entrevistado, disposições escolares duradouras. Esse irmão sinalizou os caminhos da escola e direcionou Gilberto por eles, sem que tenha havido um planejamento ou uma delegação explícita dos pais nesse sentido. O caráter insensível dessa educação escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011) recebida em casa por Gilberto, potencializou todas as suas disposições. De fato, é devido à presença de José Francisco que Gilberto pôde ingressar na escola já alfabetizado, ou ao menos “semialfabetizado”, como ele prefere dizer:

O José Francisco fazia o para-casa dele todo dia à noite, depois de tudo, de ter ido pra aula, depois de ter trabalhado e tal. Aí, nós, lá na roça, à noite, na luz de lamparina... Ele fazia os para-casas dele, estudava pra prova, lia os livros, fazia as coisas, e eu... E ele foi meio que... Meio não, foi meu *exemplo*, assim, que eu via aquele cara estudando, o irmão mais velho estudando, aí eu pagava os livros dele e começava ler também, perguntar... E eu, quando fui pra escola, eu já fui lendo, graças a essa observação!

José Francisco foi um “exemplo” para Gilberto, que encontrou naquele comportamento escolar cotidianamente observado o gerador de um *habitus* capaz de constituir no entrevistado o desejo de ingressar e permanecer na escola. Causava-lhe encantamento ver Francisco estudar, e esses foram, portanto, “os primeiros contatos” de Gilberto com a cultura da escola. Esse irmão costumava ser o segundo da classe “em termos de notas”, e “na frente

dele tinha só uma tal de Lourdinha, que era filha de um fazendeiro *rico*”, menina que “tinha todo o tempo pra estudar”. Francisco “foi um aluno muito aplicado, muito dedicado, muito bom de escola *mesmo*”, que disputava com essa colega de classe os primeiros postos em termos de rendimento escolar, talvez até por se sentir desafiado por ela. Se o espaço físico escolar era “democrático” a ponto de colocar lado a lado o menino pobre, negro e trabalhador rural ao lado da filha branca do fazendeiro rico, as condições para a dedicação aos estudos mostravam claramente as barreiras sociais e simbólicas entre uma e outro. Ainda assim, Francisco ameaçava constantemente o posto dessa colega, pois, “a despeito da dificuldade toda, ele era o segundo da classe, um cara muito bom (risos)”. Na concepção de Gilberto, esse seu irmão não deu continuidade aos estudos por meio do ingresso no ensino superior “por um pouco de ignorância” – entendida como desconhecimento e desinformação acerca das formas e das possibilidades de ingresso na universidade, de fato, comum entre os pobres, sobretudo de seu tempo –, e também por “um pouco de dificuldade pra sair da cidade, porque Cristina só oferecia até o ensino médio”. Ao comparar o seu desempenho escolar com o de seu irmão, Gilberto disse ter sido um estudante “mediano”, ao passo que aquele era “brilhante”. A comparação de Gilberto foi pautada, inclusive, na consciência de que ambos viveram a mesma realidade, que “ele estava submetido às mesmas dificuldades” que os demais irmãos, do ponto de vista da condição social, o que faz de José Francisco o seu “exemplo”. A vida de trabalho desse irmão em São José dos Campos se deu integralmente em uma unidade da montadora de veículos General Motors (GM).

Luiz, ou Luiz Sérgio, como prefere o entrevistado, “fez o mesmo caminho”, “trabalhou o tempo todo” na mesma unidade da GM em que José Francisco trabalhou. Sua esposa nasceu na região Nordeste do Brasil e “tinha pouca escolaridade, essa *sim*, não tinha nem aquele antigo ginásio, 8ª série”. Foi Gilberto quem “pegou no pé dela” e insistiu para que ela retomasse os estudos: “Vamos estudar! O que é que é isso! Você, uma moça nova dessa, nessa vida! Vamos embora, deixe o Nordeste pra trás” – expressão de significado simbólico, não-literal. Ela concluiu então o ensino fundamental, o médio, fez dois cursos na área da enfermagem e passou a trabalhar com enfermeira. Gilberto auxiliou simbolicamente sua cunhada, mas o seu “incentivo” foi também financeiro: “Por sinal, nós ajudamos, não só *incentivando, motivando*, mas *pagando* também o curso dela, até porque meu irmão, de repente, não podia *tanto*, mas aí a gente ajudou muito”.

De todos os irmãos, Eunice é a que parece ter passado pelo processo de ascensão social de menor envergadura. Ainda assim, esse processo é inegável se for tomado como

critério o fato de ela ter ultrapassado em muito os seus pais em escolaridade. Segundo Gilberto, Eunice e o marido “levam uma vida modesta, mas digna também”.

Gilberto lamentou a morte de Daniel, o único falecido dos irmãos. Uma fatalidade marcou a circunstância de sua morte: ele e um colega estavam a caminho do trabalho, a pé, no acostamento da Rodovia Presidente Dutra, BR-116, popular Via Dutra, quando foram atropelados por um carro que havia saído da via após a colisão com um caminhão. Ambos morreram. Conforme o entrevistado, Daniel “era muito ligado ao José Francisco”, irmão que o “pajeou” e que ele tinha na conta de pai. Esse irmão “gostava das coisas boas”, “era um menino muito esperto, inteligente”. Ele também morava em São José dos Campos, onde trabalhava em uma atividade que parecia exigir dele alguma qualificação, já que ele “fazia um serviço específico dentro da construção civil”. Gilberto não soube especificar essa atividade.

Lúcia é a irmã que “estudou um pouco mais”. Ela concluiu dois cursos superiores, Letras e Pedagogia, um curso de pós-graduação na modalidade especialização *lato sensu*, fez mestrado e é professora na cidade onde vive, “concurada na escola pública”. Ao lado de Gilberto, Lúcia é a irmã com mais elevado capital cultural institucionalizado até o momento, embora os cursos que realizou não sejam de tão alto prestígio social.

Paulo, “por muita orientação” do irmão juiz, “entrou pra faculdade” e se formou em Pedagogia. Ele ingressou, via concurso público, na Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), e como “o serviço dele exigia algum curso superior para fins de promoção na carreira, aí ele optou, agora, por um curso que estava mais no alcance dele e que tinha ali, na região”. Com o direcionamento de Gilberto, Paulo ingressou conscientemente em um curso superior que pudesse levá-lo a galgar mais um degrau em sua carreira e à conseqüente ascensão econômica. Entretanto, orientado, mais uma vez, pelo irmão, ele “já vai entrar pro Direito também”. Percebe-se que Gilberto tem feito uso do seu capital escolar para abrir a Paulo as portas do mundo universitário. Em um primeiro momento, ele fez o que estava ao seu “alcance”, mas ele e Gilberto sabem que os processos de mobilidade social podem ser continuamente maximizados, ainda que de modo lento, no caso de sujeitos das camadas populares (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). O auxílio simbólico recebido de Gilberto tem levado Paulo a fazer investimentos escolares conscientes e calculados com vistas à ascensão social. Os riscos de descenso e retrocesso parecem mínimos, quiçá inexistentes. Paulo “está muito bem, tranquilão”, em termos econômicos, e, até o momento, ele parece ser o irmão melhor sucedido socialmente, à exceção de Gilberto.

Marta, a “caçula”, é proprietária de um restaurante e de “um negócio que vende as coisas do Norte”, uma loja de produtos artesanais inspirados nas tradições das regiões Norte e

Nordeste do Brasil. Esta é a “mais negociante” dos irmãos. Conforme Gilberto, ela “faz uns negócios, vende, mexe com imóvel”, e “está bem lá em São Sebastião também”.

Chama atenção a baixa fecundidade desses irmãos, fator que tem possibilitado, de um modo geral, maiores passos em direção à escolarização de longo curso na geração dos filhos. A tabela a seguir apresenta uma visão geral da geração destes:

Tabela IV: Perfil escolar e profissional dos filhos/sobrinhos de Gilberto

| Irmã/irmão | Homens | Mulheres | Escolaridade ⁹⁹ | | | Trabalho | |
|---------------------|--------|----------|--------------------------------------|------------------------------------------|------------|------------|-----------------------------------------|
| | | | | | | Homem | Segurança |
| Sueli (3 filhos) | 2 | 1 | Ensino médio completo | | | Homem | Caixa de supermercado |
| | | | | | | Mulher | Servidora pública municipal (concurada) |
| | | | | | | | |
| Roseni (3 filhos) | 2 | 1 | Ensino médio completo ¹⁰⁰ | | | Homem | Marceneiro |
| | | | | | | Homem | Músico |
| | | | | | | Mulher | Microempresária |
| José (2 filhos) | 1 | 1 | Curso superior em andamento | Homem | Jornalismo | - | |
| | | | | Mulher | Nutrição | | |
| Luiz (2 filhas) | - | 2 | 1ª filha | Curso superior completo (Enfermagem) | | Enfermeira | |
| | | | 2ª filha | Ensino médio completo | | - | |
| Eunice (2 filhos) | 2 | - | Ensino fundamental em andamento | | | - | |
| Gilberto (3 filhos) | 1 | 2 | Homem | Curso superior em andamento (Direito) | | - | |
| | | | Mulher | Ensino médio completo | | | |
| | | | Mulher | Recém-nascida | | | |
| Lúcia (2 filhos) | 2 | - | 1º filho | Curso superior em andamento (Engenharia) | | - | |
| | | | 2º filho | Ensino médio em andamento | | | |
| Paulo (1 filha) | - | 1 | Ensino fundamental em andamento | | | - | |
| Marta (2 filhos) | 1 | 1 | Homem | Ensino fundamental em andamento | | - | |
| | | | Mulher | Ensino médio completo | | | |

Organizado pelo autor.

Essa apresentação denota como a condição dos pais tem permitido que os filhos retardem o ingresso no mundo do trabalho e possam se dedicar aos estudos, mesmo depois da conclusão do ensino médio e até durante os estudos universitários. É o caso dos dois filhos de

⁹⁹ Embora não apareçam as idades dos sujeitos desta geração, é possível saber que a escolarização de todos eles se deu ou tem se dado na idade regular, ou na “idade legítima”, expressão de Bourdieu (2013, p. 512).

¹⁰⁰ Gilberto declarou que esses sobrinhos fizeram “cursos complementares” após a conclusão do ensino médio.

José (com curso superior em andamento), dos dois filhos de Gilberto que estão em idade escolar (o filho com curso superior em andamento e a filha pleiteando o ingresso na universidade), de um dos filhos de Lúcia (estudante de Engenharia), da segunda filha de Luiz (que tem se dedicado exclusivamente há alguns anos aos estudos com vistas ao ingresso no curso de Medicina) e da filha mais velha de Marta (que também se dedica aos estudos para ingressar na universidade).

Traçado esse panorama intergeracional, algumas observações precisam ser feitas à guisa de análise.

Gilberto é o membro da família que conseguiu, até agora, concluir o curso superior de maior prestígio social e ingressar na profissão mais proeminente. Foi ele quem abriu o caminho da escolarização de longo curso a alguns de seus irmãos e a outros familiares, dos quais o sucesso escolar se deve, em larga medida, ao seu “pioneirismo”. Financeiramente, seus irmãos estão “muito bem”, “*todos* têm casa própria, tudo ajeitadinho, tudo ajustadinho” e levam uma vida “digna”, o que denota o rompimento dessa família com seu destino provável. Gilberto atribui grande parte do seu êxito social e o de seus irmãos à “formação religiosa” recebida dos seus pais, considerada “muito interessante” por ele. Foi também em decorrência dessa “formação” que os filhos puderam viver uma vida “mais leve”, menos sofrida que a dos pais. Como em um círculo virtuoso, para cada investimento, seja escolar, profissional ou social, que gera um rendimento, nova carga de energia passa a ser investida na direção de outros objetos e sonhos, e a dinâmica desse processo tem raízes que remontam às práticas religiosas fomentadas pelos pais durante a infância dos filhos. O sentimento de Gilberto em relação aos pais é de gratidão por eles terem inculcado, *e com rigor*, nos filhos os valores religiosos por eles professados: “A questão da religião, de ir pra igreja, sabe? Essa *religiosidade*, esse sentimento, isso foi muito marcante na nossa família, e isso ajudou muito”.

Os filhos de Francisco e Maria são “exceções à regra”: todos fazem parte de um grupo ainda limitado de sujeitos pobres, negros e de origem rural, cujos pais detêm escasso capital econômico e escolar e que conseguem passar por processos de mobilidade social ascendente, por menor que possa ter sido a curva da ascensão vivida. A esse respeito, Gilberto proferiu a emblemática frase que ilustra a epígrafe deste capítulo, de modo exclamativo e com um sorriso de contentamento no rosto. A frase em destaque se insere em uma fala marcada pela consciência de que poucas famílias que vivem em condições como a sua conseguem ver operado – para utilizar a linguagem religiosa por ele empregada – em sua configuração o “milagre” da ascensão social, a ponto de muitas pessoas *desanimarem* da busca:

A despeito, apesar disso, a gente *foi vencendo*. Lá pelas tantas eu uso falar assim, que nós, quando eu estou com alguém, com uma turminha, lembrando essas coisas, eu falo: “*Olha, nós somos um milagre!*” (Gargalhadas). Então foi muito difícil, não é? Você não tinha nada, muito precário, quero dizer, muitos desanimaram, pararam e nós fomos, não é? Graças, então, ao incentivo dos pais e... Sabe? (Grifos meus).

O entrevistado demonstrou reconhecer, intuitivamente e de forma experiencial, aquilo que Bourdieu (1987) revelou cientificamente ao tratar por “milagrosos” os estudantes das camadas populares que atingem a longevidade escolar¹⁰¹. Se se pensar apenas no filtro racial existente no Brasil, Gilberto e seus irmãos conseguiram uma proeza, embora o discurso da democracia racial – veementemente denunciado e combatido, entre tantos outros, pelos trabalhos de Fernandes (1978) e Skidmore (2012) – possa pretender negar a raridade desses casos. A se considerar a condição da família aqui analisada, o “milagre” se torna inegável. Mesmo que nem todos os irmãos do entrevistado tenham se escolarizado longamente até aqui, o fato é que eles romperam com a condição de origem, em parte, graças ao irmão magistrado. Ao analisar o percurso de Gilberto, de quem a raridade justifica a sua inclusão entre os sujeitos desta tese, deparei-me com uma configuração familiar surpreendentemente incomum, na qual todos os filhos obtiveram um êxito social improvável, dadas as suas condições sociais adversas, mesmo que Gilberto, até o momento, seja o que passou pelo processo de ascensão de maior envergadura, sobretudo econômica. Por esse motivo, tratei dos seus irmãos de modo individual e procurei mostrar, ainda que minimamente, a composição desse “milagre”.

7.2 – Vida familiar: casamentos e paternidade

Gilberto casou-se duas vezes, a primeira em 1995, com Izabel Machado, com quem teve dois filhos, Filipe Augusto Gonçalves Machado Benedito e Paula Augusta Machado Benedito. Sobre o primeiro casamento, fiz poucas perguntas ao entrevistado, dada a delicadeza de uma separação conjugal. Entretanto, é importante destacar que Izabel fez graduação em Serviço Social, isso depois de se casar com Gilberto, o que mostra que o entrevistado contribuiu para a construção das condições materiais e simbólicas que a levaram a escolarizar-se longamente. Izabel, que já havia tido seus dois filhos quando voltou a estudar, trabalha como assistente social e mora com Filipe e Paula na mesma casa onde Gilberto também morava quando eles eram casados, no Condomínio Jardim das Palmeiras, em Lavras,

¹⁰¹ Durante a entrevista, eu falei com Gilberto sobre a afirmação de Bourdieu, até então desconhecida por ele. Em meio a gargalhadas ele ratificou: “Então eu sou um milagroso”.

residencial que abriga uma parcela das camadas social e economicamente mais elevadas da cidade: “A única alteração que teve *fui eu*, não é? Eles continuam no *mesmo* local”.

Filipe nasceu no dia 07 de julho de 1995. Ele cursou a maior parte de sua escolarização básica no Instituto Presbiteriano Gammon (IPG) e, atualmente, é aluno do 8º período do curso de Direito do UNILAVRAS, portanto, está a caminho da sua formatura. Paula nasceu em 07 de março de 2000. Ela também cursou a maior parte da sua escolarização no IPG, escola onde ela concluiu em 2017 o ensino médio. Como o irmão, ela pretende fazer o curso de Direito, e não são necessárias longas divagações para que se perceba a clara influência do pai na orientação escolar de ambos os filhos. Tanto Filipe quanto Paula “são fluentes” na língua inglesa, conforme Gilberto, e ambos nasceram em condições de usufruir uma vida muito diferente da do pai, em termos financeiros, escolares e sociais.

Depois de se divorciar, Gilberto começou a namorar com uma advogada chamada Angélica Ferreira Garcia, com quem se casou no dia 05 de dezembro de 2014, depois de um ano de namoro. Angélica é natural de Luminárias, pequeno município mineiro com 5.422 habitantes. É interessante a forma como Gilberto percebe a endogamia existente, tanto no primeiro quanto no seu segundo casamento: “Engraçado que, veja bem, eu sou formado em Direito, minha atual esposa é formada em Direito, ciência social, não é? E a ex-esposa em Serviço Social, tudo na área”. Angélica é proprietária de um “escritório movimentado” de advocacia na cidade de Lavras e, recentemente, ela e Gilberto tiveram sua primeira filha, Marina Garcia Benedito, nascida em 17 de fevereiro de 2017.

A seguir, analiso a escolarização de Gilberto, processo marcado, desde o início, pela conciliação com o trabalho.

7.3 – Percorso socioescolar e vida de trabalho: duas faces da mesma condição

Dos 10 filhos de Maria e Francisco, “o mais atirado em termos de escola” foi Gilberto. Ele ingressou na escola no início de 1971, aos seis anos, e foi o primeiro dos irmãos a fazer o ensino pré-primário no Grupo Escolar Carneiro de Rezende¹⁰²: “Fui o que *inaugurei* aquela era, aquela época, que antigamente ia pra escola com uma determinada idade, aí, de repente, eu fui um ano antes, não é? Mais novo. Eu *inaugurei* isso”¹⁰³. Em uma leitura da sua relação

¹⁰² A atual Escola Municipal Carneiro de Rezende, então “Grupo Escolar”, foi a primeira escola pública de Cristina, instalada em 1910, segundo informação obtida na página da Prefeitura Municipal da cidade na internet.

¹⁰³ No início de 1971, a educação brasileira ainda era regida pela Lei 4.024/61, substituída, naquele mesmo ano, pela Lei 5.692/71. Ambas as legislações fixavam os sete anos como idade de ingresso das crianças na escola, e apenas a terminologia que identificava os seguimentos era diferente, como se pode verificar no quadro comparativo das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reproduzido de Carvalho (2012), presente

com a cultura escolar, Gilberto percebe-se como um sujeito que, em detrimento das condições sociais adversas à escolarização nos seus tempos de infância, conseguiu romper com o destino que lhe era provável, isto é, o de não se escolarizar longamente: “Eu, desde criança, sempre tive, assim, uma queda muito grande pro estudo e, apesar de ter nascido na zona rural e vivido lá até uma certa idade, eu já era bem despertado pra isso”.

Gilberto, que fora “semialfabetizado” em casa, “precocemente”, conforme suas palavras, não foi apenas o primeiro, mas o único da família fazer o pré-primário: “Usava-se uma expressão naquele tempo: eu já fui pra escola ‘bem adiantado’, dei uma adiantada boa” – expressão utilizada, não em sentido cronológico, mas qualitativo. O entrevistado declarou que sempre foi “dado à leitura” e que costumava ler, nas prateleiras de sua casa, “aquelas latas de óleo, aquelas coisas que ela [sua mãe] punha lá, vasilhas pra enfeitar a prateleira”.

Desde o início, sua vida escolar foi marcada pela conciliação entre os estudos e o trabalho “na fazenda, na lavoura”, ajudando o pai a “mexer com o gado, com os animais”, necessidade inerente à condição dessa família com poucos recursos materiais, e em todo o seu percurso escolar, a mesma necessidade se fez presente: “Inclusive, a partir do *primeiro* ano que eu ganhei idade pra poder estudar à noite, eu fui pra noite¹⁰⁴, e trabalhar de dia, *sempre*. Isso foi *até* no ensino universitário (risos)”. Não há um só momento em que Gilberto pôde se dedicar exclusivamente aos estudos; não houve “refresco” durante a sua trajetória escolar.

O entrevistado aproveitou para dizer “que criança pode trabalhar *sim*”, ao contrário do que se apregoa: “O trabalho só não pode prejudicar os estudos e a educação e o lazer da criança, se não prejudicar isso, pode trabalhar *sim*”. A fala revela a total ausência de lamentações de por ele ter tido uma infância de trabalho, ao contrário, ele valorizou o fato de ter vivido essa realidade e afirmou que ter conciliado estudos e trabalho fez com que se gerasse nele um “senso de responsabilidade”. Isso não o impediu de *brincar*, porque “o brincar está na criança, não está nas circunstâncias”, pois, “menino, o pai manda ele trabalhar, ele vai trabalhar brincando”. Tudo isso esclarece que a condição de Gilberto não impediu que ele significasse a sua realidade de criança e a vivesse alegremente. Vale lembrar que o pai, mesmo sem o conhecimento jurídico que hoje o filho possui, chamava os filhos para ajudá-lo, mas exigia deles a permanência na escola e garantia a eles os momentos de lazer.

nos anexos desta tese. Gilberto, contudo, ingressou na escola aos seis anos, no então Jardim de Infância. Praticamente toda a sua escolarização se deu sob a vigência da Lei 5.692/71, razão pela qual utilizo a terminologia da mesma para me referir aos seguimentos e séries por ele cursados.

¹⁰⁴ Isso aconteceu quando Gilberto cursava a 7ª série.

7.3.1 – 1º e 2º graus: um percurso “doloroso”, mas carregado de esperança

Da 1ª série do 1º grau até a 2ª série do 2º grau, Gilberto estudou na Escola Paroquial São Domingos Sávio¹⁰⁵, “uma escola católica, e que, teoricamente, era uma escola de pessoas mais ricas”. Embora pública, essa escola era tida pela representação popular como elitizada, como “a escola dos brancos e dos ricos”. A fala a seguir mostra a divisão social nítida na cidade, e revela alguns de seus demarcadores, entre eles as próprias escolas e a localização delas, que delineavam com clareza o que dizia respeito aos ricos e aos pobres:

Então, em Cristina, tinha assim: o grupo, lá em baixo, na beira do rio, que era mais dos pobres, e tinha a escola pública mais aqui em cima, o antigo “coleginho”, era o “coleginho dos padres”. A sociedade tem uma capacidade de, naturalmente, parece, que... Ir criando castas e discriminando, rotulando as pessoas. Então, aí eu subi. Aí o pessoal sempre falava: “Ei, já vieram os pobres lá do grupo pra estudar aqui”.

Desde o ensino pré-primário e no período em que cursou da 1ª série à 7ª, Gilberto precisava percorrer, a pé, diariamente, um longo caminho de sua casa, na zona rural, até à escola, localizada na cidade. Sem precisar a distância, ele construiu uma ideia dela e disse que o percurso era “difícil, doloroso”. Gilberto fez, de carro, esse percurso em companhia dos seus filhos, a fim de mostrá-los como era a sua jornada por subidas repletas de pó, o que os cansou e aborreceu, ao que ele lhes disse: “Vocês, *de carro*, já estão impacientes, achando que está demorando, agora, pensa eu a pé, que fazia isso todo dia”. Ao dimensionar a sua dificuldade para chegar até à escola, Gilberto denunciou as atuais condições, talvez apenas um pouco menos precárias, de muitas crianças: “*Hoje* se reclama das condições do ônibus escolar, que está todo estragado, e tal; realmente precisa melhorar e isso não é bom, só que no nosso tempo não tinha ônibus escolar, era *a pé*, nem isso tinha”.

Gilberto tem uma clara percepção do quão raro é o seu sucesso. A fala a seguir foi entrecortada por momentos nos quais ele sorriu e até gargalhou ao refletir sobre a sua situação, mas a leveza é apenas aparente, ou talvez manifeste o alívio advindo do fato de que hoje a sua posição social faz com que ele possa, inclusive, sentir saudades do que passou. O realismo com que trata da sua condição de classe e de sua condição étnico-racial é desconcertante, e mesmo quando ele hesita e mede as palavras, por assim dizer, as marcas da opressão vivida pelo negro, pobre e morador da zona rural são contundentemente explicitadas:

¹⁰⁵ Atualmente essa escola se chama Escola Estadual Cônego Artêmio Schiavon, em homenagem a esse cônego já falecido, que fora um de seus professores e diretores.

Pois é, o início da vida escolar. Naquele tempo (pensa), a gente tinha (pensa), assim, tinha *tudo* pra (pensa), tudo pra não dar nada, não é? (Gargalha muito). Porque, vê só: você chegava (pensa, corrige-se), você (corrige-se), a primeira coisa é que você era *preto*, não é? Lá tinha muito desse negócio, ainda tem até hoje, não é? Mas antigamente era pior. Falava: “Ah! Aquele pretinho ali!” Entendeu? Você já era discriminado, não é? (Gargalha). E você já (pensa, corrige-se), e a gente já chegava, já aceitando aquela situação e já sentava mais no cantinho, ali e, sabe? Você mesmo se auto (pensa), não é? Discriminava ou se (pensa), sei lá como é que fazia. Então você já começava assim, não é? (Risos). Depois, morando na zona rural, trabalhando, tendo que vir todo dia pra aula, aquela dificuldade, aí você chegava na escola, você via aquele pessoalzinho que tinha uma condiçãozinha melhor, que a gente chama “os riquinho”, aí, na hora do recreio, eles tinham lá as merendas deles, da melhor, a gente tinha que depender de merenda escolar... *Era muito constrangedor*, aquilo. *Teve* essas coisas, sabe? Essas *barreiras*, não é?

Como na “disputa escolar” travada entre seu irmão e a filha do fazendeiro rico, aqui aparece claramente como o espaço escolar “democratizado” velava a separação estanque, embora não física, mas simbólica, entre os possuidores e os despossuídos, os brancos e os pretos, os filhos dos patrões e os filhos dos empregados, os pobres e os “riquinhos”, os que tinham condições de levar de casa a própria “merenda” e os que apenas comiam o que o poder público fornecia. Os pretos sentiam a discriminação e se excluía, sentavam-se “mais no cantinho”, envergonhados, com o sentimento de impotência e resignação característico da condição de opressão mais violenta. Mas o realismo do entrevistado adquire uma outra dimensão ao denunciar o fato de que os “fazendeiros”, os “ricos”, não aceitavam que o direito de acesso à escola deveria ser garantido, também, aos “colonos”. Para essa elite rural, o pobre que ousasse estudar, por menor que fosse o tempo de sua escolarização, era tido como um transgressor, um invasor do espaço destinado aos detentores de mais esse privilégio:

Antigamente tinha isso, não é? O fazendeiro não admitia, de repente, os filhos dos colonos estudarem, e muito menos junto com os filhos deles! Os filhos dos fazendeiros eram os que tinham condições e direito de estudar ali, agora, os filhos dos colonos estudavam *de teimoso*, como dizia, entre aspas, e sem-vergonhice, entendeu?

Gilberto disse ter passado por dificuldades “do ponto de vista psicológico” provocadas pela escassez “material” de sua família. Ele “não tinha as coisas direito” e “até a qualidade do pano que era feito o uniforme dos meninos [da cidade] era diferente”; seus uniformes eram “de segunda mão”, feitos de “saco” aproveitado e remendado, o que o levava a ir para a escola “meio que diminuído”, “constrangido”, a sofrer por um “complexo de inferioridade”. Seus cadernos, sua pasta e sua mochila eram de “terceira categoria”, diferentemente dos materiais

escolares dos “meninos da cidade”, os quais “já tinham até televisão” em casa. Os constrangimentos faziam-no sentir “vontades pontuais de não ir à aula”, mas sair em definitivo da escola era-lhe algo fora de cogitação: “Não teve um momento, assim, que eu *pensei* sistematicamente em desistir. Não, mas dificuldades eu tive muitas”.

Entretanto, não há relatos de dificuldades de incorporação do conhecimento escolar, de aprendizado, senão nas disciplinas da “área de Exatas”; em Matemática, por exemplo, suas notas sempre estiveram “no limite”. Gilberto teve uma reprovação na 5ª série, e ele a atribui a um “susto” vivido: “Acho que naquele período de 5ª série *mudou* muita coisa. Eu assustei. Eu assustei, e aquele ano eu repeti”. A mudança referida não foi de ambiente físico: Gilberto continuava na mesma escola. Contudo, a carga discriminatória parece ter se intensificado na passagem da 4ª para a 5ª série, e por uma razão curiosa: mesmo com o fim do exame de admissão ao Ginásio, ficara dele um “rançozinho”, na expressão de Gilberto. Os “ricos” toleravam a presença dos pobres na escola até a 4ª série, certos de que a partir dali eles seguiriam o seu destino e abandonariam a escola, mesmo sem um aparato legal que os filtrasse, como o extinto “admissão”. Era insuportável para a “elite” de Cristina que um negro pobre da zona rural atingisse aquela escolaridade e, mesmo que de modo não totalmente consciente, no lugar de aceitá-lo de vez em seu meio, seus colegas passaram a manifestar formas mais intensas de discriminação, razão do seu “susto” e da sua conseqüente reprovação. Certamente, o contato com professores habituados com um alunado composto por “ricos” também contribuiu para a queda no desempenho escolar de Gilberto.

É significativa a ida de Gilberto para o “coleginho dos padres”: ao *subir*, ele o faz geograficamente, mas esse movimento aponta também para uma inserção social em um outro meio, física e simbolicamente mais elevado, que abre a ele novas perspectivas, como a possibilidade, ainda que remota àquela época, de estudar Direito. A escola fica próxima ao Fórum da cidade, e “o entra-e-sai de advogado, de juiz, de promotor”, assim como “as causas interessantes” comentadas pelas pessoas constituíram no imaginário de Gilberto o desejo de um dia fazer parte daquele meio. Esse primeiro contato com o universo jurídico pode, de fato, ter contribuído para que ele se interessasse pelo Direito, entretanto, as razões desse interesse e, principalmente, as condições de possibilidade que o levariam, anos mais tarde, a realizar esse sonho, passam por processos muito mais complexos e intrincados, impassíveis de compreensão através do desejo de um adolescente, o que poderia levar a tomar como fidedigna uma “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 2006). Parece mais acertado afirmar que a partir da sua posição profissional atual ele atribua significados aos fatos do passado que acreditar na possibilidade de estes terem sido os pilares daquela. A ideia da criança que

alimenta um sonho e, movida por ele, o realiza no futuro, mais do que uma compreensão ingênua, é uma das armadilhas da ideologia liberal meritocrática, e Gilberto sabe que, para além de encontrar a *causa* de ter se tornado juiz, o que ele faz é *atribuir* ao episódio uma função desencadeadora, de forma artificial, embora, talvez, não totalmente arbitrária: “Eu acho que a partir daí eu fui um pouco já me despertando pra estudar o Direito, entendeu? Eu penso que foi a partir daí” (grifos meus). Ele próprio pôs a dúvida que sustenta minha análise acerca do suposto *fiat lux* que o teria “desperto” e “orientado” para o mundo do Direito: “Não sei se foi isso”. Mas esse gosto, que ele entende como uma “questão vocacional” disparada na infância, “cresceu” e “encorpou” quando ele estava no 2º grau, possivelmente porque chegar até esse nível de ensino fez com ele vislumbresse a real possibilidade de continuar os estudos em nível superior, apesar das novas dificuldades que surgiriam.

O que torna o caso de Gilberto interessante e raro é, também, o fato de suas “barreiras” terem sido transpostas devido a uma série de fatores objetivos presentes em sua configuração familiar e às suas disposições subjetivas. Acresce-se a isso o fato de sua condição incluir a necessidade precoce do trabalho, antes na roça, depois como servente de pedreiro, a partir do momento em que a família deixou a zona rural e se mudou para a cidade de Cristina; Gilberto cursava a 7ª série e, a partir de então, ele trabalhou “um bom tempo” naquela “função”.

No ano de 1981, Gilberto iniciou o 2º grau. A 1ª e 2ª séries foram cursadas também no Colégio Paroquial São Domingos Sávio, e os depoimentos sugerem que esse novo período transcorreu sem oscilações consideráveis em termos de aproveitamento escolar. Gilberto não teve reprovações e considera ter sido “tranquila” a sua trajetória escolar até a 2ª série, embora tenha mantido o seu padrão de notas em disciplinas da área das Ciências Exatas, nas quais ele costumava ser aprovado “raspando, mas sempre estava lá”.

A “tranquilidade” parece ter marcado esse período, no qual Gilberto continuou a conciliar os estudos com o trabalho como servente de pedreiro. Mas o alargamento dos horizontes já se mostrava e o vislumbre de novas possibilidades se fazia presente, indícios de que a sua condição talvez não o impedisse de buscar novos rumos, sobretudo profissionais.

Gilberto concluiu a 2ª série do 2º grau no final do ano de 1982, ocasião em que ele atingiu a maioridade. Com 18 anos completos, decidiu não cursar a 3ª série e foi para a cidade do Rio de Janeiro, em 1983, a fim de prestar o serviço militar obrigatório na Marinha do Brasil. Esta sua saída de Cristina representa um importante marco em sua vida, pois ele não retornaria mais como morador a sua cidade natal. Ele, que se considera “pioneiro” por ter sido o primeiro dos irmãos a ingressar na escola aos seis anos, revelou-se novamente como tal por ter sido, pelo que ele se lembra, o primeiro habitante da cidade de Cristina a prestar o serviço

militar fora de Minas Gerais. Ele se mudou “com a cara e a coragem” para o Rio de Janeiro, desconhecido por ele até então, onde não tinha parentes ou pessoas que o pudessem receber. Na Marinha, Gilberto recebia uma “ajuda de custo”, algo em torno de “meio salário mínimo livre” – pois não tinha despesas com moradia e alimentação, já que ele morava no alojamento da instituição –, dinheiro com o qual ele se manteve no Rio de Janeiro: “Dava pra fazer alguma coisinha; eu cheguei até a juntar um dinheirinho, ganhando meio salário (risos)”. Embora não tenha prosseguido na carreira militar, o entrevistado considera ter adquirido um “outro tipo de experiência”. Do Rio de Janeiro, Gilberto se mudou para São Sebastião, litoral paulista, onde já morava Roseni, sua irmã, que o recebeu em sua casa. Nessa cidade, o entrevistado concluiu a 3ª série do 2º grau na Escola Estadual Professora Máisa Theodoro da Silva, no ano de 1984.

A fala a seguir dá o tom da representação de Gilberto sobre a escola pública do tempo em que ele cursou o 1º e 2º graus. A comparação implícita e em tom de lamento com a escola pública atual o leva a apontar uma decadência, uma queda em sua qualidade, e também um menor comprometimento dos seus profissionais. Contudo, ele se mostrou sensível ao aumento das “pressões” sofridas por esses profissionais. A expressão destaca o agravo e a precarização das condições de trabalho dos docentes, o que, muitas das vezes, os levam a lançar mão da greve, mecanismo legal de luta nem sempre compreendido como justo pelo senso comum:

Eu sempre estudei em escola pública, até porque na cidade que eu estudei *não tinha* escola particular. Eu sou do tempo em que a escola pública... As professoras se *dedicavam*, eram aquelas que a gente chamava até de tia! Era a segunda *mãe* da gente, e elas tinham *prazer* naquilo, não tinha essa *pressão* de hoje em dia. Eu *nunca* ouvi falar em *greve* no tempo que eu estudei lá. *Não se fazia greve* até o *ginásio*¹⁰⁶, e depois, também, o próprio (pensa), o próprio, *hoje* ensino médio, naquela época a gente chamava o 2º grau.

7.3.2 – Estudos superiores: novas manifestações de pioneirismo

Do litoral, Gilberto migrou para o interior do estado de São Paulo, para a cidade de São José dos Campos, onde, na ocasião, já moravam dois dos seus irmãos, José Francisco e Luiz Sérgio, que o receberam em casa. Com o 2º grau completo, Gilberto buscava novas oportunidades, e a de se tornar pastor evangélico era uma das que se apresentavam. Por esta razão, ele passou por “um estudo, também formal, na área da Teologia”, um curso com “uma carga [horária] até boa, em nível [de ensino] médio”, oferecido pela Igreja Assembleia de

¹⁰⁶ O ciclo ginasial, que Gilberto chama de “ginásio”, a essa época já recebia a nomenclatura de séries finais (de 5ª à 8ª) do 1º grau. Contudo, a terminologia popularmente difundida ainda era a da legislação anterior.

Deus, da qual ele era fiel. A religiosidade familiar “bem acentuada”, conforme sua expressão, teria despertado nele o desejo de se tornar pastor, o que não veio a acontecer.

Para se manter em São José dos Campos, Gilberto voltou a trabalhar “com obra”, porém, “aí já tinha sido promovido, não servente mais, mas agora pedreiro (sorri)”, que ele considera ter sido a sua primeira profissão, de fato, e as possibilidades escolares também começaram a se revelar. O sujeito fez cursinho pré-vestibular em uma unidade da Rede Objetivo, situada próxima a sua casa e com o valor das mensalidades acessível a ele, prestou o vestibular para o curso de Direito da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), mantida pela Fundação Valeparaibana de Ensino (FVE)¹⁰⁷, foi aprovado e ingressou no curso no ano de 1988, cerca de quatro anos após ter concluído o 2º grau. O ingresso se deu quando Gilberto ainda fazia o referido curso de Teologia. O sujeito estudou por um ano na UNIVAP, conciliando o estudo com o trabalho como pedreiro, até que uma nova figura aparecesse em sua trajetória e alterasse de vez os seus rumos: Orlando Amaral Pitorra, um advogado que morou em Cristina e também frequentava a Igreja Assembleia de Deus. Esse advogado “estudou depois de adulto”, no estado de São Paulo, formou-se em Direito e abriu um escritório de advocacia em Belo Horizonte. Ele convidou o entrevistado para vir para a capital mineira, a fim de trabalhar como seu estagiário, “devidamente inscrito na OAB [Ordem dos Advogados do Brasil]”, e de continuar os estudos. Antigo conhecido da família de Gilberto e, ao que parece, de semelhante condição social de origem, Orlando, já falecido, abriu novas portas ao sujeito, o que mostra a sua posse, já então, de certo capital social.

Em Belo Horizonte, Gilberto ingressou na Faculdade de Direito Milton Campos (FDMC), por meio de um processo de “transferência” no qual precisava ser aprovado em uma “provinha” que consistia na escrita de uma “redação”. Gilberto avaliou como “muito bom” o início de sua vida universitária em São José dos Campos e teceu elogios à UNIVAP sobretudo pelo “conhecimento” ali adquirido. A respeito do processo de transferência para a FDMC, ele declarou ter sido bastante burocrático em alguns aspectos, “deu mais trabalho”, pois “esse negócio de transferir de faculdade é muito complicado”, principalmente no que toca ao

¹⁰⁷ A FVE é uma “entidade jurídica de direito privado, comunitária e sem finalidade lucrativa”. Trata-se de uma instituição autônoma “e com fins de utilidade pública”, segundo informações obtidas na página da fundação na internet. Disponível em <www.fve.edu.br>, acesso em 20 de agosto de 2017. Atualmente, além da UNIVAP, a fundação mantém outras quatro instituições, sendo estas, três colégios de educação básica e um parque tecnológico. O ensino oferecido nas instituições mantidas pela fundação não é gratuito, o que incorre na polêmica do *público, porém privado*, discutida por Silva (2001; 2003), ao tratar da educação “comunitária”, polêmica já referida neste trabalho. Escaparia aos meus objetivos discuti-la e demandaria um extenso espaço, contudo, cabe destacar que, durante o período em que estudou na UNIVAP, Gilberto não arcou com o pagamento de mensalidades, por razões não esclarecidas, mas, possivelmente, subsidiado por alguma bolsa, programa institucional ou parceria com os poderes públicos.

aproveitamento de disciplinas cursadas na instituição anterior. Ainda sobre esse processo, Gilberto disse ter levado “dois sustos”, o primeiro referente ao custo das mensalidades dessa nova faculdade e o segundo à distância entre o seu local de moradia e de estudo:

Eu estudava em São José dos Campos e *não* pagava [a faculdade], nesse primeiro ano, e a faculdade também era *bem no meio* da cidade, na *pracinha central*. Você saía dali, os barzinhos... A Milton Campos, além de ser *cara*, *muito cara*, já era *fora* da cidade, *lá* no alto da serra, onde não tinha nada. Hoje tem coisa, mas lá não tinha nada.

Transferir-se para uma instituição de ensino como a FDMC significou ingressar em um universo novo, que colocou uma série de dificuldades ao entrevistado, dificuldades, porém, não tão novas, como aquela oriunda da divisão do espaço com estudantes social e economicamente privilegiados, vivida por ele e por seus irmãos desde a infância, e que reaparece em sua fala, de modo redimensionado à realidade do ensino superior: “Tinha um ônibus que ia de hora em hora, pra levar os pobres, porque os riquinhos... Até porque a faculdade é de rico, não é? Todo mundo de carro, e tal, e a gente de carona com os caras”.

O sujeito nunca conseguiu subsídios financeiros para estudar na FDMC, como bolsas de estudo ou desconto nas taxas e mensalidades. O máximo que ele conseguia era “dar cheque pré-datado pra pôr a dívida em dia no final do semestre”, a fim de garantir a sua matrícula a cada novo semestre letivo. Para se manter, Gilberto continuava a fazer o que sempre fez: conciliar trabalhos e estudos. Entretanto, ele reconhece ter tido o privilégio de contar com a ajuda do amigo advogado que o convidou para vir para Belo Horizonte a fim de trabalhar com ele. Isso conferiu ao entrevistado a possibilidade de, mesmo com dificuldades, pagar os seus estudos em uma universidade “cara” e ainda incorporar a cultura profissional paralelamente ao seguimento do curso superior, por meio da experiência adquirida no escritório de advocacia onde trabalhava: “Eu ganhava, tinha lá um *valor*, e a hora que eu tirei a carteira da OAB, de estagiário, eu já comecei a pegar causas trabalhistas, e tal, e eu já *vivia disso*”. Mas Gilberto tinha um “pé-de-meia” nessa ocasião, adquirido parcamente desde os tempos em que ele era pedreiro em São José dos Campos, onde chegou a adquirir um terreno e conseguiu construir uma pequena casa, “uma construçãozinha”, posteriormente vendida por ele. As “economias” da venda o ajudaram a se manter na faculdade e na cidade de Belo Horizonte.

O advogado que abriu as portas da advocacia para Gilberto, desde o princípio, viu nele uma confiabilidade, razão pela qual “confiou” ao entrevistado “uma área” que ele “não dominava muito, que era a área trabalhista”, e o incentivou a se dedicar a ela, mesmo antes de formado, garantindo-lhe ser essa uma área que “dá um dinheirinho, assim, diário”. Com o

dinheiro recebido por meio do trabalho como estagiário nas causas trabalhistas do escritório, Gilberto conseguiu pagar o seu curso na FDMC e o aluguel onde morava, em uma república. Ainda assim, a remuneração “era a *continha*” de pagar as despesas do mês, já que pouco ou nada sobrava a Gilberto para que ele pudesse gastar de outras formas: “Estudante, você já viu, aquela vida de estudante é triste”.

Em vários momentos das entrevistas Gilberto se referiu à FDMC com adjetivações que destacavam a “qualidade” do ensino ali oferecido, mas também reforçou o fato de que ele era o *diferente*, na realidade, o *desigual* naquela instituição: “A universidade era uma faculdade cara, não é? Particular, cara, de ponta, de *rico*”. Ele declarou que se sentiu discriminado, não tanto por ser negro, mas por ser pobre, e que procurava se mostrar indiferente às atitudes discriminatórias: “A gente não ligava”. Não obstante, adotou estratégias bastante racionais de enfrentamento dessa situação, o que, aliás, sempre foi uma das suas marcas em seu percurso social, escolar e profissional, em seu modo de ver, fruto do “contexto” no qual viveu. O trecho a seguir ilustra claramente esse aspecto. Trata-se de sua resposta quando perguntado por mim se ele sentiu, na faculdade, alguma forma de desconforto:

Ah! A gente percebia, eu sabia da minha situação, por exemplo, a maioria dos estudantes tinham *carro*, não é? Pra ir, eu tinha que viver pegando carona com eles, não é? Então já está aí uma diferença bastante nítida, não é? Mas eu, desde cedo, aprendi *bem* a lidar com essa situação de *dificuldade*, não é? De contexto que a gente viveu. Então, eu percebia, mas *navegava* aí, nesse mar. Planejei bem e deu pra formar (risos).

À ocasião da sua formatura, Gilberto contou com a “solidariedade” de seus “amigos” para participar das festividades que envolvem esse momento: “Eu me lembro que na minha formatura, eu não ia participar de nada, se não fosse a solidariedade dos amigos lá, da turma da comissão de formatura”. Ele declarou ainda que, não fosse o auxílio dos estudantes componentes da comissão de formatura, sensíveis a sua situação, ele se limitaria a participar da cerimônia institucional de outorga de título, devido a sua obrigatoriedade: “A colação é obrigatória, mas nem da cerimônia lá, com aquela colação festiva, eu não ia participar, entendeu? Ia colar grau na faculdade mesmo, aí, foi, o pessoal me ajudou e eu formei”. Como pude mostrar em Oliveira (2013; 2016), um dos rituais de ingresso na universidade, o trote, costuma ser vivido intensamente pelos estudantes de origem popular, dada a sua gratuidade, o que o leva a comumente ser aplicado de modo indistinto a todos os que iniciam a vida universitária. No entanto, o “ritual” de saída da universidade, a formatura, não. Ele só pode ser vivido por aqueles que podem comprar uma ideia de festa, com todas as suas implicações

materiais e simbólicas. No caso de Gilberto, apesar da “solidariedade” dos colegas, ele viveu essa experiência como uma pessoa “comum”, como um convidado, não como um “igual”.

Gilberto tem convicção de que a sua formação em nível superior, por si só, não teria sido capaz de levá-lo a incorporar o capital cultural profissional necessário para a sua evolução no universo jurídico, raciocínio por ele estendido a toda e qualquer formação universitária do país: “Na verdade, a formação universitária do Brasil *não é suficiente*, e de *nenhuma instituição* [de ensino] é suficiente”. Tal incorporação depende, também, de processos informais que ocorrem no mundo do trabalho, como mostraram Caria (2008; 2014) e Lahire (2006). Entretanto, Gilberto entende que algumas instituições têm a capacidade de oferecer “uma formação mais refinada, mais sofisticada, *que faz a diferença*, mas *nenhuma instituição* tem formação suficiente, por exemplo, para a pessoa já sair de lá apta a ser um juiz, por exemplo, ser um promotor”. Em sua apreciação, a FDMC propiciou essa formação a ele, ou, pelo menos, “ajudou muito” nesse sentido, embora a continuidade dos estudos após a graduação e a “experiência, também, de *vida*, que você não adquire na universidade”, tenham sido necessárias para a construção de sua carreira. O entrevistado disse ter colegas formados em “cursos de fins de semana” e que são “excelentes juizes”, o que, para ele, reforça seu argumento sobre o peso da “experiência” para a vida profissional. E Gilberto foi mais longe ao relativizar o poder da formação universitária e a legitimidade das instituições de maior prestígio: “Conheço pessoas que formaram lá onde eu me formei, formaram na UFMG, formaram na Católica (Pontifícia Universidade Católica – PUC), que são *grandes* instituições e que não conseguiram passar num concurso, não tiveram sucesso profissional”. Ao fazer uma leitura de toda a sua escolarização, Gilberto declarou:

Eu me considero mediano [em temas escolares], mas, hoje, aqueles alunos que, no tempo de criança, vamos chamar de ginásio e 2º grau e tal, tiveram muitos deles que, em tese ou teoricamente, estavam na minha frente, eram mais... Antigamente a gente usava uma expressão, “eram mais adiantados do que eu”, entendeu? Eu vejo que muitos deles não frutificaram no final das contas, entendeu? Estagnaram, pararam por lá e não se têm notícias, não produziu muito. E eu fui, devagarinho, devagarinho, entendeu? Estou conseguindo alguma coisa.

Na faculdade, Gilberto foi reprovado em uma única disciplina¹⁰⁸, e isso parece lhe ter sido irrelevante, a ponto de ele sequer considerá-la ao analisar o seu percurso (“isso eu nem

¹⁰⁸ Gilberto chegou e me dizer o nome dessa disciplina, mas optei por não mencioná-lo, pois isto levaria, sem grande dificuldade, à identificação do professor que a ministrava. Além de se referir a essa “matéria” de modo a desvalorizá-la, o entrevistado ainda falou sobre as burlas acadêmicas, tão comuns em se tratando dela: “Todo mundo... Um fazia [os trabalhos], punha o nome do outro também, e falava [para o professor] ‘ó, doutor, fez

considero reprovação”). Essa reprovação foi em uma disciplina bastante desvalorizada pelos estudantes do curso de Direito, de um modo geral, a ponto de Gilberto ter declarado que era uma “matéria, uma coisa que não tem nada a ver”, cursada por ele sem a mesma dedicação que lhe era exigida por outras disciplinas, pois “era tão tranquilo o negócio” que ele chegou a se esquecer de uma atividade avaliativa, razão de sua reprovação.

Do ponto de vista acadêmico, o curso de Direito transcorreu de modo “tranquilo” para Gilberto: “livre das Exatas”, ele considera ter passado de “mediano pra bom” aluno. A sua aprovação no exame da OAB também aconteceu sem dificuldades: ele foi aprovado no primeiro exame do qual participou, e declarou que “estava preparado” para ele, ao contrário do que acontece com muitos estudantes de Direito que o temem: “Essa prova aí que eles não passam, eu passaria *tranquilamente*, só isso”.

Gilberto declarou ter feito ainda “vários cursos de atualização”. Com efeito, em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq constam 20 cursos informados por ele, realizados entre os anos de 1988 e 2016, em sua grande maioria diretamente relacionados à prática jurídica, além de cursos de língua inglesa e nas áreas da “Gestão de Pessoas” e “Metodologia do Desenvolvimento Intelectual”¹⁰⁹. A carga horária desses cursos varia de 8 até 370 horas, sendo que um deles é um curso de pós-graduação na modalidade *lato sensu* realizado na Universidade Gama Filho (UGF), em Belo Horizonte, com carga de 360 horas, no ano de 1999, que conferiu a ele o título de Especialista em Direito Processual Civil.

Gilberto é Mestre em Direito pela UninCor, instituição situada na cidade mineira de Três Corações, e a sua área de pesquisa foi a do Processo Civil, dentro da qual ele estudou o acesso à Justiça e as maneiras alternativas de resolução de conflitos, como a mediação e a arbitragem¹¹⁰. A conclusão do mestrado foi no ano de 2010. Atualmente, Gilberto cursa o doutorado em Direito pela Universidade Fernando Pessoa, de Portugal. Ele declarou não ter “necessidade” de se titular doutor e que ingressou no curso com o triplo intuito de obter “enriquecimento” – no sentido de aquisição de conhecimentos, não em sentido material –,

comigo aqui’. Mas eu, nem isso. Eu até esqueci, eu esqueci até de *pedir* pras colegas (risos), que eu vivia, *nessa matéria*, eu vivia pedindo isso. Aí eu esqueci de *pedir* pra menina que eu sempre pedia pra pôr o nome, ela falou ‘ah, certamente que ele pediu pra outro ali’ (risos), aí, pra ninguém, aí, fui ver, não tinha nota, aí tive que fazer [a disciplina] no outro ano. Aí até você enturmar com a outra turma e falar ‘ó, põe meu nome aí’ (gargalhadas), aí eu já tinha... Já *perdi* minha carona”.

¹⁰⁹ Apenas um desses cursos foi realizado em 1988, quando Gilberto ainda estava no início da graduação em Direito. Os outros 19 aconteceram entre 1998 e 2016 e, em sua maioria, podem ser considerados como cursos de formação continuada. A atualização mais recente feita pelo sujeito em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq aconteceu em 21 de junho de 2017.

¹¹⁰ Não pedi ao sujeito maiores esclarecimentos sobre temas jurídicos, pois isto fugiria aos objetivos da pesquisa, razão pela qual apenas faço menção a certos aspectos do universo acadêmico e profissional em questão.

“pra servir de exemplo pros meninos”, no caso, seus filhos, e para “passar” em Portugal nas ocasiões dos encontros presenciais. Ele fez questão de frisar que “pra fins de carreira” ele não tem necessidade de obter o título de doutor, mas que concluirá o doutorado “por prazer, pra passear, pra viajar, pra conhecer, fazer aquele trem bem prazeroso”.

Gilberto iniciou a sua vida escolar aos seis anos, e ele ingressou na escola com algumas vantagens, por assim dizer, com as quais poucos estudantes das camadas populares podem contar, como a de ter sido “semialfabetizado” em casa – inclusive, isto pode ser constatado entre os seus irmãos, que não puderam contar com as mesmas vantagens. Além disso, sua escolarização, até a conclusão do 2º grau, pode ser considerada ininterrupta (“eu nunca parei”), pois, à exceção do ano em que prestou o serviço militar obrigatório na cidade do Rio de Janeiro, ele não precisou deixar a escola por qualquer outro motivo. Vale ressaltar que a ida àquela cidade se deu por vontade do sujeito.

Gilberto foi o primeiro membro da sua família a fazer um curso superior. Foi ele o “pioneiro”, “quem rompeu a barreira” e derrubou “tabus”, segundo suas próprias expressões. Ele chegou a dizer que somente depois dele, “e olhe lá”, foi que Roseni, Lúcia e Paulo também atingiram o nível superior de ensino. A expressão “e olhe lá” é interessante, pois revela a sua consciência de que a situação de sua família ocasionou o ingresso de apenas esses três irmãos no ensino superior e, ainda assim, tardiamente, sobretudo no caso de Roseni. A “influência” escolar de Gilberto sobre seus irmãos expandiu-se a seus sobrinhos (que “se espelharam” no “tio Beto”) e a alguns de seus primos, bem como à esposa de Sérgio, seu irmão. Em sua família, Gilberto é o principal conhecedor das regras do jogo escolar, e, por esse motivo, ele se tornou o “motivador”, o “incentivador” de muitos de seus parentes. Até o momento, ele e sua irmã Lúcia são os membros mais escolarizados da família, e o seu desejo de ser “superado” por seus filhos, em termos de escolaridade, foi expressamente manifesto durante as entrevistas. A considerar o seu patrimônio em termos de capital escolar, o prestígio inerente a sua função e a proeminência social da mesma, Gilberto declarou que ainda está “na posição de supremacia”, mas que espera, brevemente, ser “deposto dessa posição”.

7.4 – Consolidação profissional: a lavoura, a alvenaria, os campos de futebol, os escritórios de advocacia, os tribunais

A migração de Gilberto para a capital mineira abriu a ele possibilidades de trabalho até então impensadas – “você vê que tudo acontece na capital, não é?” –, como a de se tornar árbitro profissional de futebol. Paralelamente ao curso de Direito e ao estágio no escritório de

advocacia, o entrevistado fez um curso de arbitragem, com duração de três meses, foi aprovado e trabalhou como árbitro por oito anos, inclusive vindo a conciliar, posteriormente, esse trabalho com o de advogado já formado. O caminho para o mundo da arbitragem futebolística lhe foi apontado por um advogado que trabalhava no mesmo escritório em que ele estagiava e que também trabalhava para a Federação Mineira de Futebol (FMF). Ele costumava incentivar Gilberto a fazer “um curso de árbitro”. Em princípio, o entrevistado não quis, mas o colega o convenceu de que seria “interessante” para ele, que, “aberto a todo tipo de aprendizado”, decidiu “fazer o curso para fins de *conhecimento*”; ser árbitro não fazia parte dos seus planos, mas o interessou se tornar “um teórico do estudo” da arbitragem. Contudo, o colega o convenceu que em nada adiantaria ter em mãos um certificado morto, razão pela qual Gilberto passou a trabalhar profissionalmente como árbitro. Ele abandonou os campos de futebol quando passou a se dedicar aos estudos para concursos públicos, com vistas à magistratura, seu objetivo maior, embora, naquele momento, sua carreira já estivesse consolidada a ponto de ele ter chegado perto de tornar árbitro internacional de futebol:

Como advogado eu desenvolvia paralelamente a função, esse hobby, vamos chamar assim, de árbitro de futebol. Aí quando eu resolvi estudar pra valer, pra concurso, eu tive que parar, porque esse negócio de futebol toma muito tempo, e quem quer passar em concurso não pode perder tempo, não pode dividir o tempo dele com nada, com nada mesmo, então eu parei por aí.

O entrevistado falou com entusiasmo sobre esse período profissional, marcado por “muita experiência, muito conhecimento, muita diversão”, e declarou que se divertia até com os xingamentos dos torcedores e com os “novos palavrões” que aprendia cotidianamente: “Eu ria muito com os novos palavrões que eles xingavam a gente (gargalhadas)”.

Concluído o curso de Direito, no ano de 1993, imediatamente Gilberto abriu o seu próprio escritório de advocacia, na cidade de Belo Horizonte, e veio a advogar por sete anos, com uma atuação voltada para a área do Direito Trabalhista, ao mesmo tempo em que se dedicava aos estudos para os concursos públicos. Ele foi aprovado no ano de 2001 e passou a exercer a função de juiz de Direito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), função almejada por ele desde o princípio de sua escolarização em nível superior: “Desde o começo da faculdade, logo no começo, eu já tive esse objetivo e foi sempre crescendo essa, assim, essa *meta*, sabe? Trabalhamos em cima”. Atualmente ele trabalha no município de Pouso Alegre, cidade sul-mineira com 130.615 habitantes; sua sala, no Fórum da cidade, foi onde realizei com ele quatro de nossas oito entrevistas. No início de sua magistratura, o TJMG o designou para atuar na cidade sul-mineira de Três Pontas, onde permaneceu até o ano de

2005. Em seguida, Gilberto foi “promovido” para a cidade de Lavras, onde permaneceu por cerca de nove anos, até meados de 2014. Depois destas duas cidades, Gilberto foi transferido para Pouso Alegre, para onde, segundo suas informações, ele pleiteou promoção e onde acredita que será o seu “ponto final”, menos por sua vontade que por questões objetivas que envolvem os processos de promoção no TJMG. A antiguidade na magistratura parece ser o principal critério: “Se acontecer [uma nova promoção] aí seria pra ir pro Tribunal [em Belo Horizonte], mas essa hipótese, ela é bastante remota, porque a minha antiguidade não é grande nada; tem muita gente mais antiga que eu na minha frente”. Gilberto é juiz de primeira instância; a promoção, caso aconteça, o elevará à função de juiz de segunda instância.

Entretanto, o entrevistado conhece os mecanismos formais e informais que regem seu universo profissional. Ao tratar, por exemplo, das diferentes atribuições dos magistrados, ele afirmou que “não existe uma *hierarquia*” entre juízes de primeira e segunda instância, porém, ele sabe que, “*funcionalmente* falando, existiria sim”. Isso revela a sua consciência de que há processos informais vigentes no Poder Judiciário Brasileiro que são ocultados pela formalidade. Ainda sobre a possibilidade de uma nova promoção, além do critério da antiguidade, em tese, mais objetivo, há ainda o do *merecimento*, que, embora composto por aspectos mais matemáticos – como a avaliação da quantidade de cursos realizados pelos juízes ao longo da carreira –, traz em si componentes subjetivos e mesmo políticos de análise: “Eu, por exemplo, pra eu ir pro Tribunal [em Belo Horizonte], se eu for promovido, eu tenho que ser *votado*, e tenho que ser votado por quem? Tenho que ser votado pelos magistrados que já estão lá, entendeu? Eles que votam em mim. Eles que falam seu eu vou ou não”. Nesse critério, a *produção* é fundamental, e, se por um lado, ela poderia ser calculada em bases numéricas – talvez por meio da análise da quantidade de casos analisados, de sentenças dadas e da celeridade na resolução dos processos pelo magistrado –, por outro, o que faz um juiz ser considerado “produtivo” ou não também passa por critérios menos objetivos, como o que leva em consideração o seu desempenho, se ele “trabalha sério” e “produz bastante”, leituras que não estão isentas de uma avaliação política ou que envolvem a posse de capitais específicos em um verdadeiro jogo de trocas simbólicas (BOURDIEU, 1987).

Sobre os seus anseios profissionais, Gilberto foi realista: “Eu quero chegar onde *der* pra chegar, essa é a minha meta”. A fala reflete a sua consciência de que, no universo profissional em que se inseriu, além das disposições pessoais, uma série de circunstâncias que independem da sua vontade e da sua competência técnica entram em jogo para que as promoções aconteçam, e a possibilidade “remota” de uma nova promoção parece não incomodá-lo: “No Tribunal [em Belo Horizonte], se der pra chegar lá, bem, se não der...” – as

reticências foram acompanhadas de uma expressão facial de resignação e de sucessivas e alternadas batidas das costas de uma das mãos na palma da outra, gesto de indiferença.

Em seu local de trabalho, Gilberto procura “ter contato com outro tipo de pessoas além dos colegas”, isto é, dos juízes. Ele encontrou dificuldade para pensar em uma categoria genérica que abarcasse esse “outro tipo de pessoas” com o qual procura estabelecer contato, até concluir que é “com os (pensa), vamos dizer assim, com os subalternos”, com “aquele pessoal que cuida” do fórum, “que faz a limpeza”, isto é, com pessoas cuja posição social, escolar e profissional as distancia simbolicamente dos magistrados, embora convivam no mesmo espaço físico que eles, em uma convivência marcada, muitas das vezes, pela invisibilidade dos que ocupam os lugares menos prestigiados no mundo do trabalho. Gilberto parece se sentir mais confortável entre essas pessoas que entre aquelas que estão em posição similar a sua em seu universo profissional: “Eu *almoço* com eles [com os subalternos], nós temos uma mesa... Eu almoço *aqui*, com todo mundo. Eu sou o único juiz, dos 11, que almoça aqui, faço questão”¹¹¹. Embora reconheça a importância de sua origem pobre na orientação do seu comportamento, ele sabe que provir das camadas populares não é condição suficiente para que os sujeitos permaneçam “humildes”: “Eu vejo também pessoas que são de origem humilde e que, entre aspas, não se misturam com o pessoal de origem humilde”.

Embora não apareçam traços explícitos de discriminação sofrida por Gilberto em seu ambiente de trabalho, o fato é que a sua fala revela a presença de tais discriminações, de um modo geral, ao longo de sua trajetória: “Olha, essa questão de discriminação é uma realidade desde que o mundo é mundo”. De modo pausado, ele proferiu as seguintes palavras, enfatizando-as, falando em separado as sílabas e batendo com as mãos no tampo de sua mesa: “Todos nós, *todos nós*, sem exceção, somos discriminados pelo que somos, só isso”. Em uma conversa com um amigo desembargador, Gilberto disse ter descoberto que, nos bastidores do TJMG, ele é “bastante conhecido” por um “apelido carinhoso” diretamente referido à cor da sua pele, apelido que nem ele mesmo sabia ter, o que revela bastante sobre a forma como ele é visto, ainda hoje, nesse meio: como um *diferente*, talvez como um *desigual*.

Gilberto *percebe* a discriminação, ou, em suas palavras, a existência de uma “cultura” nitidamente discriminatória, mas adota estratégias para não *sofrer* com ela. Ele se diz “bem resolvido” a esse respeito, mas sabe que, para que o negro de origem pobre seja visto como um *igual*, ele deve demonstrar uma dignidade a custo adquirida: “Se você chega em determinados ambientes, a pessoa olha pra você e fala: ‘Quem que é esse cara pra estar aqui?’

¹¹¹ Em julho de 2015, ocasião em que realizei com Gilberto a entrevista na qual ele deu esse depoimento, ele e mais dez juízes trabalhavam no fórum da cidade de Pouso Alegre.

Deve ser alguém importante’. Olha diferente”. Gilberto enfrenta os gestos sutilmente discriminatórios que percebe, por meio de um mecanismo de resistência acionado por ele no transcorrer das situações, a fim de lidar com tais gestos de modo que eles não paralitem a sua busca por novas conquistas sociais. Sua forma de resistência não gera revolta, ao menos explícita, mas o leva a *não prestar atenção* ao fato de as pessoas estarem “olhando diferente” para ele. Ele tenta não ser “incomodado” nem “cismado” com as atitudes discriminatórias, pois isto sim embotaria sua capacidade de inserção em determinados meios, mas ele não é “ingênuo de acreditar que isso nunca tenha ocorrido”.

Gilberto também passou pela docência. Ele atuou como professor no curso de Direito da Faculdade Três Pontas (FATEPS), ligada ao Grupo UNIS, quando era juiz na cidade sede desta instituição, e mesmo depois de um tempo após a sua transferência para a cidade de Lavras, no ano de 2005. Ele também chegou a lecionar uma disciplina no curso de especialização em Direito Processual da UninCor, em Três Corações, no ano de 2005, e outra no Curso Técnico em Segurança Pública da Sexta Região da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), na cidade de Lavras, em 2006. Conciliar a docência com a magistratura estaria retirando dele o tempo para ficar com os filhos, então crianças, o que o levou a interromper os trabalhos como professor.

O seu salário como juiz é a sua única fonte de renda atual. A respeito de sua aposentadoria, o entrevistado ainda não fez a sua contagem de tempo de trabalho, portanto, não sabe determinar a ocasião em que ela acontecerá, mas sabe que “falta mais tempo pra frente” do que ele já tem “pra trás”, ou seja, mais tempo a trabalhar do que tempo trabalhado. Ele declarou que gosta de ser juiz por saber que “*pode* contribuir de alguma forma pra *ajudar* o nosso par, o nosso semelhante”, e atribuiu à magistratura a função de “ajudar a inibir um pouco da desigualdade social, da injustiça”. Por esta razão, sente-se “feliz”, embora “não totalmente satisfeito”, pois ele “gostaria de fazer mais” e pretende “fazer mais”.

Gilberto tem dois automóveis: uma picape Fiat Toro, ano 2017, e um Ford Focus, ano 2008, que ele chama de “carrão” e diz que “serve pra tudo”. Ele declarou que não é “muito ligado nessa questão de carro”, que não se preocupa em ter automóveis “de luxo” e que opta por ter carros “simples”, “normais”. Sobre motocicletas, ele pensa em adquirir uma nova, pois já teve uma e a vendeu “por falta, na época, de tempo de andar”. Gilberto mora com a esposa e a filha recém-nascida em uma casa própria em Pouso Alegre e, atualmente, está construindo outra casa, no condomínio MontSerrat, na cidade de Lavras, que deve ser utilizada para passar os fins de semana com a sua família.

Gilberto não pensa em seguir carreira política, mas declarou que se interessa “por assuntos da política”, que sempre votou e já chegou a fazer campanhas para determinados candidatos. Ele declarou nunca ter recebido convites para ocupar cargos políticos, como o de secretário municipal em alguma pasta, por exemplo, todavia não descartou a possibilidade de algum convite nesse sentido vir a ser feito a ele, no futuro, após a sua aposentadoria, pois a função de juiz é, por lei, exclusiva, isto é, não pode ser desempenhada paralelamente a outra, principalmente política. Ele sabe que a posição que ocupa confere a ele uma proeminência, uma visibilidade social atrativa a certos interesses político-partidários.

Perguntado sobre a que atribui a sua ascensão social, profissional e econômica, Gilberto foi incisivo: “Trabalho e estudo! É isso! Entendeu? Não sei se eu respondi. Atribuo ao trabalho e ao estudo”. Embora destaque seu esforço individual como determinante, ele reconhece a presença dos fatores objetivos que concorreram para maximizar as suas chances de êxito, o que faz dele um sujeito que não adere totalmente à concepção meritocrática da vida em sociedade, a qual concebe arbitrariamente o homem como uma liberdade abstrata, sem considerar a sua situação concreta, a sua condição.

Vale apresentar nesta seção, destinada à consolidação profissional de Gilberto, os principais “prêmios” e “títulos” que lhe foram concedidos como reconhecimento por seu trabalho, de acordo com as informações lançadas por ele em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq. No ano de 2006 Gilberto recebeu um prêmio pelo “Reconhecimento de Relevantes Serviços Prestados à Polícia Civil de Minas Gerais”, concedido pela 30ª Delegacia Regional de Polícia Civil (DRPC) do estado, situada em Lavras. A PMMG também o homenageou, por duas vezes, em 2007 e 2008, como “Reconhecimento da Valiosa Contribuição na Formação Profissional do Curso Técnico em Segurança Pública da Sexta Região da Polícia Militar” e por ele ter sido “Colaborador Benemérito da Polícia Militar de Minas Gerais”; este último prêmio foi concedido pelo Comando Geral da PMMG. Em 2017, a Câmara Municipal de Pouso Alegre conferiu a Gilberto o título de Cidadão Honorário.

A título informativo, nesses 16 anos de magistratura Gilberto já atuou nas áreas do Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Civil, Direito Processual Civil, Direito Ambiental, Direito Empresarial, Direito Tributário, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Eleitoral, Direitos Individuais e Coletivos, Direito Difuso e Direito do Consumidor, segundo informações em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq.

Há aproximações entre a vida Gilberto e a letra da canção *Morro velho*, de Milton Nascimento (2012). Nela, “o camarada que ao chão se deu”, trabalhador rural “preto”, faz, “com força”, a sua “obrigação”, aplica-se à lida na terra como se ela lhe pertencesse (“Parece

até que tudo aquilo ali é seu”). Ele se orgulha em se “sentar no morro”, a contemplar “tudo verdinho, lindo a crescer”. É a beleza da paisagem a mitigar a opressão vivida, mas também a provocar o “preto” a perceber o trabalho usurpado de suas mãos na lavoura que cresce, embora a consciência dessa usurpação continue distante dele, que, com orgulho e nostalgia, gosta de contar “histórias pra moçada”, contos dos tempos da infância na roça. Como Gilberto, uma das personagens é filho do “preto”, um menino cuja infância foi marcada por corridas “pela estrada atrás de passarinho”, por pescarias nos riachos e outras brincadeiras, sempre na companhia do filho do “branco”, do proprietário rural. O espaço físico, a terra, recebeu-os democraticamente, mas os demarcadores sociais bifurcaram o caminho dos dois: o filho do “sinhô” foi-se embora estudar na “cidade grande” e deixou “o companheiro na estação distante”. A perpetuação da reprodução social aparece ao revelar que o filho do branco, ao retornar, “já é outro”, com “nome de doutor”, e “agora na fazenda é quem vai mandar”, ao passo que “seu velho camarada”, o filho do preto, “não brinca”, como no passado, “mas trabalha”, numa repetição do destino do pai.

Talvez Gilberto não tenha tido amigos brancos ou de nível socioeconômico mais elevado em relação ao de sua família; do mesmo modo, sua infância também não seu deu apenas em meio brincadeiras, pois ele conheceu, desde cedo, a vida de trabalho; no entanto, ele fala de sua infância sem lamentos, como o menino da canção, encantado com o colorido do campo. Gilberto é uma *exceção*, alguém que se pôs na estrada em busca da “cidade grande”, como os seus conhecidos colegas “riquinhos” e brancos de Cristina, e conseguiu, devido a disposições subjetivas e a condições objetivas bastante complexas e específicas, romper o elo da perpetuação de classe.

7.5 – Disposições culturais: um homem sedento de cultura

Provocado a dizer o que entende por *cultura*, Gilberto afirmou ser esta a designação possível para o “acúmulo de conhecimentos variados” e de “informação”, percepção próxima do que Bourdieu (2010b) entende por capital cultural incorporado. Gilberto afirmou que, “mais do que acúmulo, seria também você *digerir* esses conhecimentos e essas informações”. Esse “digerir” representa os processos pelos quais as “informações” e os “conhecimentos” seriam apreciados por meio de códigos, estruturas incorporadas, condicionantes das formas de apreciação das manifestações culturais e, portanto, inerentes ao *habitus*, por sua vez, marcado pela condição social de origem e pelos processos de socialização pelos quais os sujeitos passam no decorrer da vida. A concepção de Gilberto, patente naquilo que Bourdieu (2010a)

chama de sociologia espontânea – no caso do entrevistado, em sua sociologia espontânea da cultura –, vai ao encontro do conceito de *habitus*, principalmente pelo entrevistado compreender como “estrutura cultural” os condicionantes do “acúmulo” e da “digestão” dos conhecimentos e das informações. Para Gilberto, a aquisição da cultura acontece de forma experiencial, “ao longo da vida, do dia-a-dia, seja pela leitura, seja pela conversa com as pessoas, seja pela música, seja pela observação das coisas”.

Há, ainda, na concepção de cultura do entrevistado, um componente valorativo evidente: “A cultura, de um modo geral, eu considero ela como positiva, muito embora ela vá mostrar o lado positivo e negativo, o que convém e o que não convém. Agora, você sabendo fazer, assim, diferenciar o conveniente e o *não* conveniente, isso é muito bom”. Em outras palavras, a própria cultura fornece subsídios para os sujeitos filtrarem, por assim dizer, as suas manifestações, instrumentaliza-os para que eles possam analisar e valorar, estética e moralmente, a oferta cultural, e, portanto, torna-os aptos à escolha do que “convém”.

Para Gilberto, os seres humanos são naturalmente propensos a *gostar*, mas o direcionamento do *gosto* para determinados objetos se dá pelo aprendizado. O gosto teria um componente inato, diretamente associado à busca pelo “prazer”, e outro aprendido. Em suas palavras, “o ser humano *gosta* naturalmente de sentir prazer, alegria, diversão, isso já é um pouco de cada pessoa”, entretanto, “nós somos resultado do contexto que a gente vive”, do “meio”, e o gosto se constitui quando se está “aberto para aprender”.

Perguntado sobre os seus gostos e preferências em termos de *lazer* e *entretenimento*, Gilberto mencionou, primeiramente, seu hábito de “ouvir música, todo tipo de música”. Embora tenha declarado gostar mais de MPB, Blues e Rock, ele entende que “pra todo momento tem um tipo de música”, e que todos os tipos precisam ser experimentados: “Semana passada mesmo eu me vi numa música (corrige-se), onde teve sertaneja de raiz, uma dupla sertaneja, que eu fui, assim, meio que descrente, e acabei gostando muito”. Entre os artistas e bandas de sua predileção ele mencionou Djavan, Milton Nascimento, Toquinho, Roupas Nova, 14 Bis e Fagner. Ele declarou ainda que gosta de ouvir “música clássica” nos momentos em que está sozinho. Gilberto não reclama da oferta musical de Pouso Alegre, mas considera “mais interessante o que há nas cidades vizinhas” e, às vezes, viaja “*longe* atrás de show”. A aquisição de discos também lhe é habitual, sobretudo em CD, formato que ele considera mais prático que o dos discos de vinil, por exemplo. Ele não toca nenhum instrumento musical e disse que não é cantor, mas que gosta e não sente vergonha de cantar: “Eu assumo minha condição, então vamos cantar (gargalhadas)”. Ele estudou música em uma “bandinha”, em sua infância, mas não teve “oportunidade para continuar”.

A respeito de filmes, Gilberto apontou a oferta cinematográfica limitada das cidades do interior como a razão que o leva a frequentar mais as salas de cinema de Belo Horizonte (e o mesmo pode ser dito para explicar o seu contato com peças teatrais). Ele não declarou nenhuma preferência fílmica, e disse gostar tanto do cinema mais convencional, por assim dizer, quanto daquele que envolve tecnologias como a dos filmes em 3D e outras. Apesar de gostar de assistir filmes, Gilberto não costuma comprá-los em DVD, por exemplo; ter uma filmoteca em casa não faz parte de seus objetivos culturais. Ele tem “restringido *bastante* a questão de *assistir* televisão”, porém, assiste “eventualmente” à programação do canal por assinatura History Channel, interessa-se por programas sobre viagens e sobre a cultura de outros países e os assiste quando tem oportunidade.

Gilberto não desenha, pinta ou esculpe, mas se mostrou interessado por artes plásticas e declarou que só não é mais próximo delas em razão da escassa oferta no local onde vive. Perguntado sobre sua frequência a museus, galerias e mostras de arte, ele afirmou: “Quem mora, igual nós, no interior, perde um pouco, mas sempre que tenho oportunidade eu frequento *sim*”. A justificativa revela que o contato do sujeito com determinadas expressões culturais parece ser limitado, não por suas disposições subjetivas, mas por fatores objetivos.

O sujeito demonstrou interesse por fotografia, por “registrar tudo” fotograficamente e em vídeo. Contudo, ele não frequenta exposições fotográficas e eventos similares, pelas mesmas razões pelas quais é distante das demais exposições artísticas.

Sobre aparelhos tecnológicos, sobretudo os ligados às tecnologias da informação, Gilberto declarou que possui “o suficiente” para o seu trabalho, e que o seu contato com a tecnologia tem se dado, cada vez mais, por necessidade. Ele afirmou que o TJMG passa por um processo crescente de informatização, o que tem exigido a adequação dos seus operadores. Gilberto não frequenta eventos ligados à tecnologia, como feiras ou mostras, contudo, dos quatro entrevistados, ele foi o que mais se comunicou comigo por *e-mail* e por mensagens via redes sociais virtuais, o que revela sua proximidade com esses canais de comunicação.

Gilberto gosta de “reservas ambientais”, pois foi “nascido e criado numa fazenda, frequentando matas, rios”, o que, em sua forma de perceber, condicionou seu gosto atual por esses espaços. Ele visita também, sempre que pode, parques temáticos e de diversões. À ocasião em que realizei com ele a entrevista para tratar das suas disposições culturais, Gilberto havia viajado recentemente para os Estados Unidos, e essa viagem ensejou uma resposta curiosa: “É claro que, quem tem costume, igual eu, de frequentar os parques dos Estados Unidos, aqui no Brasil acho que nada mais nos *apetece*, mas eu gosto, gosto muito”. Ou seja, o contato com universos culturais diversos amplia a percepção dos sujeitos e os leva

a inevitáveis comparações entre o que o seu universo de origem oferece e o que os outros são capazes de oferecer, e isso condiciona o gosto individual.

Perguntado se costuma frequentar shopping centers, Gilberto enfatizou: “Eu costume e gosto muito”. Detentor de um capital econômico capaz de proporcioná-lo aquisições inimagináveis nos seus tempos de infância, o entrevistado declarou que frequenta shopping centers e que sempre compra nas lojas desses espaços: “Eu gosto de frequentar *e comprar*. Conversar, encontrar com as pessoas, conversar com os vendedores, brigar [por descontos], *pechinchar*, eu *gosto disso*”. Aqui também aparece a inevitável comparação entre a oferta nacional/local e a internacional: “Mais uma vez, eu falo: pra quem está acostumado com os shoppings dos países aí fora, principalmente os dos Estados Unidos, a gente chega aqui, você não fica impressionado”. Gilberto também frequenta feiras populares: “Quando eu estou na capital aí ajunta tudo isso que você está falando: vai ao shopping, vai ao cinema, vai ao teatro, e vai na feira (risos), no domingo (gargalhadas), a feira da Afonso Pena, por exemplo”. A fala denota o caráter híbrido de suas práticas e a larga amplitude de seu gosto.

O entrevistado declarou que tem “facilidade” e “afeição por receber ou ir na casa de amigos”, e que gosta de ir a festas de aniversário, casamentos, bailes e a festividades como cavalgadas, “manifestações nas praças”, festas juninas, Congado e Folias de Santos Reis; ele frequenta “barzinhos” e restaurantes com a esposa e com os colegas de trabalho, gosta de um “aperitivo” e de ouvir música de “violão e voz”. Gilberto brincou ao tratar da amplitude de sua “preferência” gastronômica, mas enfatizou que gosta mais da culinária mineira: “Ah, como dizem, eu prefiro tudo, não é? Mas eu gosto *bem* da comida mineira”. Ele se declarou um apreciador de vinhos: “A minha bebida *é o vinho*”. Embora não se considere “um conhecedor” de vinhos, ele disse já ter lido “uns quatro ou cinco livros” a respeito da bebida e que é um “curioso”, que a está conhecendo “aos poucos, devagar”.

As práticas de leitura de Gilberto são bastante híbridas. Desde o ingresso no curso de Direito, a “leitura técnica” faz parte do seu cotidiano, e suas leituras “fora do Direito” parecem compor práticas recentes, motivadas pelo seu desejo de “ultimamente” se dedicar a “uma leitura mais leve”, como a de “algum romance” e de “algum livro, não de *autoajuda*, mas que *ajuda*”. A forma como o sujeito se referiu aos livros de autoajuda demonstra que ele não os reconhece como legítimos, entretanto, ele costuma ler determinadas obras que, não sendo de autoajuda, *ajudam*, e isto revela que ele não é tão resistente à literatura que sutilmente criticou. Parece pesar mais a ele o rótulo de “livros de autoajuda”, a assunção de que lê determinados livros que pudessem ser catalogados como tais, que a prática, propriamente dita, dessas leituras. Entre esses “livros que ajudam”, o entrevistado citou um de

Wayne Walter Dyer, chamado *Seus pontos fracos* (DYER, 1995), e um de Ligia Gueiros, chamado *Rasgando o ingresso – Viver bem sem regras* (GUEIROS, 2004), considerados “muito interessantes” por ele. A respeito de leituras mais “legítimas”, ele declarou que “até” já leu, “quando tinha mais tempo”, “os clássicos” e “alguns filósofos”, como Sigmund Freud, Boaventura de Sousa Santos, Josué de Castro, Friedrich Wilhelm Nietzsche e Charles Montesquieu, leituras feitas, “pra ajudar no Direito”, mas que suas leituras têm sido “bastante leves, descontraídas, sem muita reverência, relaxadas”. Ele declarou que compra livros, embora já tenha comprado muito mais, pois tem se tornado mais “seletivo”. Já as bibliotecas não têm sido frequentadas por ele atualmente como o foram no passado, especialmente na ocasião em que ele estudava para o concurso público do TJMG, ocasião em que ele costumava passar muitas horas por dia dentro de uma biblioteca, principalmente a da UFMG: “Houve uma época que eu não podia ver uma biblioteca que eu estava entrando”.

Gilberto se declarou distante de eventos ligados à literatura, como saraus de poesias, cerimônias de lançamentos de livros, feiras de livros, entre outros, e lamentou por isso. As suas disposições o levam a se exigir o contato com as mais diversas manifestações culturais, no intuito de obter sempre “um conhecimento a mais”, com vistas ao “crescimento mesmo”. Ele se culpa por ser menos próximo do que gostaria de determinadas expressões culturais e artísticas, exige-se a busca por essa proximidade, quase sempre protelada pela “falta de oportunidades”, e se coloca metas, impõe a si mesmo a necessidade de hipertrofiar o seu leque cultural: “Eu *preciso* frequentar mais eventos, sim. Bienal do livro, essas coisas assim”. E se a oferta cultural da cidade onde vive é limitadora desse contato, o seu capital econômico minimiza esse limite, já que ele tem condições financeiras de viajar em busca de eventos. Mas os reais limites encontram-se no seu trabalho e nos compromissos que ele envolve: “O serviço da gente, às vezes, acontece, calha de... Que a gente tem compromisso e não dá pra ir, não é? Mas eu preciso de um pouco, vamos dizer assim, *começar* a frequentar isso”. Mas Gilberto fez questão de esclarecer que não é *obrigado* a incorporar nenhuma cultura específica, sobretudo com fins profissionais; sua busca é pelo *prazer* que as manifestações culturais proporcionam: “Eu não preciso de *nada*, entendeu? Eu não preciso de *nada*, eu preciso pro meu *ego*, não é? Pra minha satisfação”. A fala a seguir ilustra e reforça o que defendo aqui:

Pois é, *eu estou me devendo frequentar um pouco mais*, por exemplo, Tiradentes. Sabe? Sabe aquele festival que tem todo ano em Tiradentes? Tiradentes é um local que eu gosto muito, essas mostras [de cinema] que sempre têm lá. *Isso daí é um lado que eu preciso mais*, assim, o *preciso* é entre aspas, não é? *Não preciso*, certo? Mas *quero*, entendeu? (Grifos meus).

Apreciador de esportes, Gilberto tem frequentado estádios de futebol de algumas cidades do Sul de Minas, como Varginha e Três Corações, para assistir a jogos profissionais e também amadores. Desde “olimpíadas escolares” até grandes competições – como um jogo do time de basquetebol Miami Heat, que assistiu nos Estados Unidos anos atrás –, o esporte representa, para ele, “uma experiência muito marcante”. Com 53 anos “bem vividos”, Gilberto leva “uma vida muito saudável” e se considera um “atleta”: “Tem muita gente mais nova aí que aparenta ser muito mais velho que eu. Eu me submeti a um teste aí de capacidade física e tal, e a tecnologia me deu 28 anos”. Gilberto é fundista, corredor de longa distância, e costuma competir em maratonas. Ele também gosta de andar de bicicleta e de jogar peteca.

Gilberto não pesca nem caça; por esta ele declarou que, mesmo se tivesse algum interesse, não a praticaria, dadas as restrições legais no Brasil; sobre a pesca, ele alegou falta de tempo para sua prática. Não obstante, ele disse já ter caçado e pescado, sobretudo na infância. Espaços como sítios, chácaras, fazendas, pesqueiros e áreas para acampamentos não têm sido frequentados por Gilberto, que se considera, atualmente, mais “urbano”.

Já tratei da importância da religiosidade para a constituição moral e social de Gilberto. Entretanto, a sua relação atual com a religião deve ser analisada, por apresentar aspectos interessantes. Primeiramente, Gilberto percebe estreitas ligações entre o Direito e a religião: “Há, em determinados momentos, um choque, um antagonismo entre religião e Direito, mas, por outro lado, há também uma simbiose entre eles, desde o começo”. Ele entende que a Bíblia possui um componente jurídico¹¹² que não pode ser desconsiderado, como a presença de prescrições, normas e punições bem delineadas, e que as religiões são “uma manifestação *natural* da religiosidade humana” (grifo meu), independentemente da forma institucional que ela possa assumir. Mas o que mais interessa aqui são as suas *práticas religiosas*, cujo caráter parece bastante pragmático: “Com todo o erro que existe, erro e engano que existe na religião, ruim com ela, pior sem ela (risos)”. Gilberto foi “nascido e criado na [igreja] Assembleia de Deus”, porém, ele declarou que atualmente *não está* nessa igreja, pois entrou em contato com pessoas de outras denominações religiosas cristãs, o que fez com que ele fosse “ampliando” a sua “visão”. Ele já frequentou “várias igrejas evangélicas”, e atualmente está “bem afinado, bem próximo” da “doutrina católica”: “Você tem que estar aberto a conhecer *todos* os segmentos religiosos. Claro que eu não vou conhecer todos, mas aqueles que a gente puder conhecer vai ser bom. Então, atualmente eu tenho lido bastante sobre a doutrina católica”. Alguns fatores têm contribuído para a adesão de Gilberto ao catolicismo; entre eles, o fato de

¹¹² Storniolo e Balancin (1990) analisam esse componente jurídico em vários comentários e notas de rodapé da Bíblia Sagrada – Edição Pastoral (1990).

sua esposa ser católica é o mais relevante. Com efeito, as práticas religiosas de Gilberto parecem fortemente condicionadas pela orientação religiosa de Angélica. Nas palavras do sujeito: “Se amanhã a minha esposa falar: ‘Eu quero ser evangélica, vamos passar a frequentar agora só a sua igreja?’ Claro! Vamos embora! ‘Ah, não adaptei. Vamos voltar? Vamos ficar na Católica?’ Claro! Esse negócio de nome de igreja, *pra mim*, está em segundo plano”. Assim, “por questões de comodidade”, ele não se prende a uma religião, mas se “abre” a todas as que se lhe apresentarem, sinal do que ele considera sua “maturidade religiosa”, característica da sua “estrutura religiosa”. Gilberto ainda não foi a rituais religiosos não-cristãos e alegou “falta de oportunidade” e dificuldade de “acesso” às religiões de diferentes matrizes como razão desse seu distanciamento.

A respeito de idiomas, Gilberto fala inglês em nível por ele considerado “intermediário”. Em seu currículo na Plataforma Lattes do CNPq o sujeito declara, sobre esse idioma, que compreende, fala, lê e escreve razoavelmente. Consta também nesse currículo a sua frequência a um curso intensivo de inglês, com carga de 60 horas, no ano de 2013, na Universidade de Cambridge, Inglaterra. Em Brisbane, capital do estado de Queensland, Austrália, ele e seu filho estudaram inglês durante dois meses, em uma “grande escola mundial”: “Eu agora quero voltar lá, mas não pra frequentar o curso, porque aí você fica muito limitado. Eu quero voltar pra andar! Entendeu? Andar, conhecer mais e voltar em locais *lindos* que nós fomos”. Além do inglês, Gilberto tem estudado espanhol, influenciado pela esposa, ou “pegando carona” com ela, que se dedica a estudar esse idioma.

As disposições culturais de Gilberto caracterizam-se por orientações variadas e híbridas. Seu gosto é direcionado a objetos bastante distintos entre si, sem que ele perceba nisso qualquer traço de contradição ou de incoerência. Sua necessidade de conhecer a mais vasta gama possível de manifestações culturais emergiu em todos os momentos das entrevistas em que nós tratávamos de cultura, e não apenas na sua fala, mas em seus gestos, sorrisos e em sua alegria ao narrar aquilo que gosta de fazer e o que deseja fazer, em termos culturais. E, de tudo o que faz parte de seu gosto, as viagens ocupam o lugar central. Gilberto fez questão de esclarecer que viaja sempre *a passeio*, não a trabalho: “Aliás, eu diria que é por causa do trabalho *sim*, não é? A maioria das viagens é por causa do trabalho: eu viajo pra ficar *bem longe* do trabalho (gargalhadas)”.

O entrevistado já foi a “vários estados, várias capitais” e também a inúmeras cidades do interior do Brasil, e suas experiências o levaram a comprovar que este “é mesmo um país diferente”, do ponto de vista cultural, o que o agrada a ponto de levá-lo a querer “explorar mais ainda” essa diversidade. A começar pela região Sul, ele conhece, as cidades de

Gramado, Canela, Bento Gonçalves, Garibaldi, Caxias do Sul e Porto Alegre, todas no estado do Rio Grande do Sul, além de uma série de seus “povoados” e “distritos”. Ele também conhece os estados de Santa Catarina e Paraná, embora não tenha mencionado as cidades pelas quais passou em ambos. Gilberto considera “mais cultas”¹¹³ as pessoas do Sul do Brasil, e admira a capacidade que a sua população tem de “conservar” a cultura herdada, sobretudo o que chamou de “cultura familiar”, desde o processo de “colonização” dessa região.

Gilberto conhece, da região Centro-Oeste, os estados de Mato Grosso e Goiás. Anos atrás, Roseni, sua irmã, morou em Cuiabá, capital do estado do Mato Grosso, e Gilberto sempre a visitava nessa cidade. A região Norte do país é a única que ele ainda não visitou, mas tem “muitos amigos e conhecidos” desta região e tem vontade de conhecê-la.

O entrevistado foi elogioso ao falar da região Nordeste do Brasil. Ele declarou conhecer “praticamente todos os estados” desta região que o encanta pela alegria do seu povo, considerado por ele o “mais alegre do Brasil”, e também o mais humilde e acolhedor. A “festa” que os nordestinos costumam fazer cotidianamente se apresenta, inclusive, em um lugar bastante frequentado por Gilberto na cidade do Rio de Janeiro: a Feira de São Cristóvão, no Centro Municipal Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas.

Da região Sudeste, o único estado que Gilberto ainda não conhece é o Espírito Santo, e o estado pela qual mais se interessa é o Rio de Janeiro. Ele disse gostar da “gema” do estado, e que costuma ficar hospedado no bairro de Copacabana, bairro nobre da zona sul da capital, mas que visita a Lapa, Santa Teresa e vários outros bairros, pois gosta da “malandragem”, dos “barzinhos”, das praias. A sua intenção é de, em breve, “subir o morro”, o que ele já fez, mas “em outra época”, no “tempo de solteiro”, mas agora ele deseja ir juntamente com sua esposa. Ambos já foram a vários barracões de escolas de samba e a vários outros espaços da cidade do Rio de Janeiro. Em nenhum outro momento das nossas entrevistas Gilberto falou com tanta empolgação quanto na ocasião em que tratou dessa cidade.

As viagens internacionais realizadas por Gilberto incluem a passagem por países de todos os continentes, exceto do africano: “A África é o único continente que eu ainda não pisei, e pretendo fazê-lo o mais rápido possível. Houve uma época que eu estava preparado pra ir pra África, aí surgiu lá uma epidemia qualquer, aí eu recuei”. De suas viagens ao exterior, os Estados Unidos são o destino mais frequente. Porém, a Austrália, a Inglaterra e Israel também apareceram em sua fala de modo marcante. É interessante como aparece na fala

¹¹³ Depois de Gilberto ter feito esta afirmação eu o provoquei a refletir sobre ela, o que o levou a relativizá-la nos seguintes termos: “Eu não sei se [o povo da região Sul] é mais culto ou se, às vezes, os outros estados que estão muito aquém, mas eu achei sim, eu achei o pessoal, assim, mais culto, sim”.

do entrevistado a respeito de suas viagens internacionais uma crítica à legitimidade da dita alta gastronomia, das comidas ditas sofisticadas. Embora tenha declarado que já comeu “coisas muito boas em viagens”, sobretudo nas cidades israelenses de Jerusalém e Tel Aviv, o trecho do depoimento abaixo transcrito revela bastante a respeito das preferências de Gilberto:

Na verdade, essas comidas... Essas palavras sofisticadas aí são só palavras mesmo, não é? Porque às vezes você come... Vai ver o quê que é aquilo... É um negocinho desse tamanho (faz o gesto com as mãos, exemplificando o ínfimo tamanho dos pratos), meio sem jeito, sem gosto, não é? Aí a gente come, não é? Pra experimentar, pra *conhecer*, não é? Até porque, estando lá, você não pode ficar com muita, escolhendo muito, não é? Se não você vai passar fome. Mas eu gosto mesmo é da comida brasileira, não é?

As análises das disposições de Gilberto revelam um sujeito aberto a conhecer a mais vasta gama possível de manifestações culturais. É difícil encontrar preferências exclusivas em suas falas, pois o seu gosto é direcionado para experiências múltiplas. Não há, no seu caso, ao que parece, sinais de dificuldades em incorporar as expressões culturais mais “legítimas”, entretanto, ele não se esforça para ir ao encontro de muitas delas, o que esclarece outro aspecto interessante: sua “opção” de se dedicar a práticas culturais mais “leves”, algumas delas distantes daquelas mais “legítimas”, revela que a sua vida socioprofissional não depende, necessariamente, de uma relação mais estreita com o mundo do “clássico”, do “erudito”. Gilberto busca incorporar o que lhe dá “prazer”, o lhe “apetece”.

7.6 – “Valeu a pena, valeu e vale”: autoanálise a partir do mito de Sísifo

A minha abordagem do mito de Sísifo aconteceu de modo diferente com Gilberto em relação àquela da qual lancei mão com os demais sujeitos da pesquisa, devido a uma necessidade apresentada pelo próprio trabalho de campo. Eu não tive condições de pedir a ele que lesse previamente a síntese da narrativa do mito em questão, extraída de Camus (2013; 2014), pois os nossos encontros não puderam ser tão frequentes como foram com os demais entrevistados. Ao perguntá-lo se ele conhecia o mito de Sísifo, ele respondeu: “Eu já ouvi falar, mas eu acho que se você me falar, vai ser melhor”. Assim o fiz, mas também entreguei a ele a cópia impressa do excerto do trabalho de Camus, para que ele lesse em outra ocasião. Gilberto me acompanhou atentamente, olhando-me nos olhos e interagindo com expressões como “sim”, “correto”, “hum-hum”, “sei”, praticamente após cada uma das minhas frases. A partir da narrativa apresentada, Gilberto pôde rever a sua história e analisar se o seu percurso relaciona-se, de algum modo, com o do semideus grego.

Ao perguntá-lo se ele se reconhece na estrutura desse mito, Gilberto declarou que sim, mas no que se refere às dificuldades inerentes ao árduo trabalho de escalar a montanha a rolar a pedra, não no que tange à inutilidade do trabalho: “Sim, sim, sim, sim. Eu acho que (pensa) o caminho realmente foi, até agora (pensa), íngreme mesmo, entendeu? Sim, eu me enxergo sim (na estrutura do mito em questão)”. Seu árduo trabalho, seu sobre-esforço, “valeu a pena, valeu e vale”, nos dizeres do sujeito, que ratificou sua percepção ao dizer que só vê “pontos positivos” em seu percurso: “Tudo o que foi feito até hoje, eu acho que, eu acho não, tenho certeza, que foi... Eu não tenho *nada* pra reclamar, assim, pra reclamar, ou *arrepender*”.

Gilberto tem consciência de que é o membro da família que ocupa a posição mais proeminente no mundo do trabalho, inclusive entre os sujeitos de sua família extensa. A fala a seguir transcrita apresenta a síntese feita por ele mesmo de seu “pioneirismo” e dos “paradigmas” que ele foi “quebrando” ao longo de seu percurso:

Eu falo que, lá em casa, certas coisas que os meus irmãos não fizeram, eu fui o único que fiz, mas, assim, coisas, por exemplo: fui o que mais estudou, fui o que entrou mais cedo na escola – na época, os meus irmãos entravam todos com sete anos, eu fui, na época, o que entrei mais cedo, não é? –, fui o único que servi as Forças Armadas – os outros tinham até medo. Eu falei: eu vou, eu quero ir! E não aqui em Itajubá, pra onde todo mundo ia. Eu falei: eu quero ir pro Rio [de Janeiro]! E fui. “Ah, você vai pro Exército, no Rio [de Janeiro]?” Não! Fui pra Marinha, coisa que ninguém sabia, sabe? Então eu tenho uns paradigmas que eu sempre fui quebrando e é assim.

Ainda assim, ele percebe como “normal” a sua relação com os seus familiares, isto é, escolarizar-se longamente, ascender social e economicamente e ocupar uma posição prestigiada no mundo do trabalho não os distanciou, ao contrário, parece mesmo tê-los aproximado ainda mais: “O nosso relacionamento é aquele de família *mesmo*, do tempo lá, que nós brincávamos na roça e que trabalhávamos, e nada daquilo mudou. Nada mudou”. Na percepção do entrevistado, se surgiu algum distanciamento foi “em termos de presença, de *estar* com a família, com os irmãos, com a mãe”, causado pela distância física, geográfica, entre eles e maximizado pelos compromissos impostos pela atividade da magistratura: “Quando muito, houve um distanciamento de frequência, sim, *só* isso, mas em outros aspectos não”. Não obstante, ele tem consciência dos demarcadores sociais surgidos entre ele e seus familiares, e a manutenção da relação de proximidade exige dele um esforço de não-deserção, o que incluiu o desapego simbólico voluntário de tudo o que os poderia afastar ou distinguir: “Eu me (pensa), vamos dizer assim, eu me (pensa), é (pensa), desapego dessa (pensa), dessa questão formal de estudo minha e volto às origens mesmo, [sem se colocar como] alguém que

estudou e que agora é o mestre”. Porém, Gilberto sabe que essa é a *sua percepção*, pois não é possível a ele acessar o que de fato sua família pensa a seu respeito: “Eu não sei, no interior, o quê que eles sentem. Mas, até onde eu percebo, normal, sem alteração”.

Todavia, a possibilidade de se distanciar dos seus familiares por causa da sua escolarização longa e de sua ascensão socioprofissional já o incomodou: “Eu também já me vi pensando nisso, agora, cá, do meu lado, eu já me vi pensando nisso, entre eu e meus irmãos”. Entretanto, ele consola pelo fato de que, se deixou os irmãos para trás na corrida social, a distância não se tornou tão grande a ponto de afastá-los por completo: “Eu tive fazendo um levantamento e eu fiquei satisfeito: vi que *todos* estão encaminhados, todos estão *resolvidos*, todo mundo, de alguma forma, encaminhou, resolveu a vida, então eu fico satisfeito”. O fato de os seus irmãos estarem “resolvidos”, ainda que a realização deles não seja proporcional a sua, faz com que ele não seja um desertor de classe, ou ao menos faz com que ele não se sinta como tal. O sentimento de culpa parece não atormentar Gilberto, e a sua “satisfação” lhe trazer alívio e serenidade quando pensa na sua situação e na situação de seus familiares.

O capital cultural de Gilberto, empregado na relação com os seus familiares em forma de “orientação” – no sentido de instigá-los também a estudar – e “influência”, e o seu capital econômico, utilizado, inclusive, para pagar cursos a alguns de seus familiares ou ajudá-los com os custos, parecem ter, na realidade, aproximado os irmãos:

Se abusar, eu diria que houve até mais aproximação, porque... Um exemplo: coisas que, às vezes, os meus irmãos não podem *proporcionar* aos filhos deles, como, por exemplo, uma viagem, eu, às vezes, uso *proporcionar*, levo comigo os meninos, entendeu? Faço alguma coisa. Então, nesse aspecto, não houve um distanciamento, houve aproximação.

O entrevistado é visto como um “exemplo” pelos seus irmãos e sobrinhos, mas diz não abrir mão “daquela origem de família” e não se considerar “superior” em nenhum aspecto, mas alertou: “Pode ser que eles não tenham essa visão, não é? Mas eu não tenho, não me considero [superior]”. A dúvida colocada por ele em relação à forma como seus familiares o veem reforça a minha hipótese de que existe, da parte de Gilberto, um esforço de não distanciamento daqueles, esforço manifesto em seu incansável trabalho de se fazer presente por meio de incentivos aos estudos, apoios financeiros e pela mobilização pessoal em função da manutenção da convivência entre ele, sua mãe, seus irmãos, seus sobrinhos e cunhados.

Gilberto transita “tranquilamente” por universos materiais e simbólicos bastante diferentes, como o das manifestações culturais mais legítimas, o técnico-jurídico e o de sua origem familiar: “Eu não consigo conceber a ideia de eu esquecer ou de menosprezar a minha

história. Então eu fico à vontade em *todo tipo* de sociedade, *desde* o menor ao maior. Eu sei entrar e sair, com essa gente toda, certo? Fico muito à vontade, eu não passo aperto”.

Em detrimento de sua precária condição social de origem, Gilberto conseguiu passar pelo processo de escolarização de longo curso e ingressar em uma profissão prestigiada no mundo do trabalho. Ele se revelou ainda um potencializador do ingresso de seus familiares na universidade, por meio de auxílios materiais e simbólicos, o que tem propiciado a toda a sua família a saída da roda da reprodução social. Em grande medida, é em virtude dos processos sociais vividos por Gilberto que a mobilidade social ascendente em sua família deixou de ser uma improbabilidade estatística e se tornou um milagre consumado.

CAPÍTULO VIII
QUATRO “EXCEÇÕES À REGRA”:
UMA LEITURA HORIZONTAL E COMPARATIVA DOS CASOS

É um desmascaro

Singelo grito:

“O rei está nu”

*Mas eu desperto porque tudo cala frente ao fato de que o rei
é mais bonito nu.*

Caetano Veloso

O mito de Sísifo me acompanhou durante as minhas reflexões ao longo dos anos dedicados à pesquisa e à escrita que originaram a presente tese. Sua narrativa, sua estrutura e todas as suas figuras – especialmente a “personagem” *rocha* – pareciam falar aos meus ouvidos com uma verve pulsante, qual à presente nas vozes dos quatro entrevistados com os quais me ocupei. A proximidade entre Sísifo e a *sua* rocha era a mesma pela qual eu me exercitava para que houvesse entre mim e Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto.

Sísifo me animou. As coisas que ele me dizia soavam leves, outras vezes duras, e eu sempre as ouvia, em certos momentos com serenidade e paciência, em outros cheio de angústia, todavia nunca com indiferença. Mais do que assumir um sentido metafórico, muito mais do que representar uma alegoria da sociedade de classes – o que, vale lembrar, passa longe das suas motivações originais nos tempos da Grécia Antiga e representa a minha leitura pessoal, adaptada ao objeto construído, no intuito de iluminá-lo – essa narrativa forneceu ao meu trabalho um princípio de inteligibilidade do mundo social.

Certamente, outros mitos poderiam ter ocupado o lugar de Sísifo neste trabalho, como, de fato, foi-me sugerido. No conjunto das narrativas gregas, o mito de Hércules, por exemplo, talvez representasse o sobre-esforço dos sujeitos de origem popular na luta pela escolarização de longo curso e pela mobilidade socioprofissional ascendente. Mas a narrativa desse mito em específico não traz as marcas das contradições inerentes aos processos sociais, não representa toda a complexidade desses processos. A trajetória de Hércules, por mais custosa que possa se apresentar, é uma trajetória linear, sem retrocessos; aparentemente, esta figura nunca duvidou do seu iminente sucesso. Sísifo, ao contrário, é um semideus cuja mente sempre esteve povoada pelas incertezas, e suas infundáveis subidas e descidas fatigantes do monte retratam

bem a vida dos pobres, ou do que parece ser a maioria deles, maioria destinada ao fracasso na luta contra a rocha. Mas alguns rompem com a inutilidade desse trabalho. Estes são Sísifos transgressores, Sísifos que venceram a rocha, “exceções à regra”.

Apenas para dar mais um exemplo, Ícaro também não ilustraria o que se passou nas quatro vidas aqui analisadas, tampouco na sociedade, de um modo geral. Ele sonhou com as alturas, voou, mas a sua condição humana, o calor do sol e as águas salgadas permitiram uma realização apenas efêmera desse seu desejo tão íntimo. Não há, ainda, esforço no mito de Ícaro, apenas leveza. “O céu de Ícaro tem mais poesia que o de Galileu”, escreveram Herbert Vianna e Tetê Tillet (1991), verso da canção *Tendo a lua*, gravada pela banda Os paralamas do sucesso. A vida dos pobres é poética, mas é também amarga – se bem que poesia e amargura não necessariamente se opõem. Ainda assim, a poesia do voo de Ícaro não é a mesma das lutas aqui analisadas.

Sísifo me inquietou, fez incômodo o percurso de minha pesquisa, desconcertou algumas de minhas pretensas hipóteses, tornou angustiante o processo de escrita. Mas ele também plenificou esses meus dias com a sua beleza feita de dor, de terra, de peso, de solidão e, o mais importante: de esperança.

Este capítulo final destina-se à leitura horizontal e comparativa dos quatro casos verticalmente analisados. Longe de pretender criar generalizações de ordem indutiva, o que foge aos propósitos de qualquer análise microssociológica, o objetivo aqui é o de mostrar, por meio das assonâncias e dissonâncias entre os percursos analisados, as formas como as tensões sociais estruturais se manifestam na escala individual (VANDENBERGHE, 2013). Por mais que isto já possa ter sido feito nos capítulos anteriores, ao colocar os sujeitos lado a lado, alguns fenômenos parecem ganhar contornos mais nítidos, razão que me levou a redigir este capítulo.

Alguns dos traços comuns aos quatro sujeitos foram definidos *a priori*, como critérios de inclusão de cada um deles na pesquisa e constituídos em eixos analíticos. Outros foram descobertos *a posteriori*, emergiram no campo, durante as entrevistas, na análise dos áudios, na leitura do referencial teórico-metodológico, nos encontros de orientação, no exame de qualificação, ao longo do processo de escrita de cada texto.

Pessoalmente, considero ter sido um exercício interessante a escrita deste capítulo final, pois ele me fez refletir sobre aspectos até então omitidos ou incipientes, além de ter favorecido a ratificação ou a retificação de algumas das hipóteses anteriormente levantadas nos capítulos de análise vertical, o que me levou, algumas das vezes, a rever pontos obscuros ou sem capacidade de sustentação teórica levantados. Escrever este capítulo foi sedimentar,

em mim mesmo, o que precisava ser sedimentado, e também demolir o que precisava de uma nova edificação.

8.1 – Do vale ao cimo da montanha: origem popular e ascensão social

Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto têm como característica comum mais evidente o fato de serem oriundos das camadas populares. Com efeito, esse foi o primeiro critério de inclusão observado quando eu fazia o mapeamento dos possíveis sujeitos da pesquisa que deu origem a esta tese. Tratar do amplo grupo social ao qual pertencem os pobres por camadas populares, no plural, é fundamental, pois o conceito denota a não homogeneidade desse grupo em termos de posse dos diversos capitais, o que, como consequência, gera variações no grau de acesso dos sujeitos e das famílias aos bens materiais e simbólicos, e leva mesmo ao surgimento e à manutenção de desigualdades políticas intragrupo.

A extensão socioeconômica e política das camadas populares pode ser sentida, inclusive, em trabalhos com um número reduzido de sujeitos, como é o caso deste. Talvez seja arbitrário hierarquizar os entrevistados por meio daquilo que pude compreender acerca da posição das suas respectivas famílias na estrutura social, porém, arrisco-me a colocar Vicente e Gilberto em um extremo, como os sujeitos oriundos das famílias mais pobres, e Edmar no outro, como pertencente a uma família popular com condições menos precárias. Sebastião, por sua vez, estaria em um meio termo no que tange a esse critério.

No caso de Sebastião e também de Gilberto, a origem rural das suas famílias é o fator agravante das desigualdades às quais foram expostas: em um país cujo meio rural ainda é dominado por uma elite latifundiária, produzir para a subsistência familiar ou vender a força de trabalho em troca de salário são sinais da opressão vivida.

Edmar é, dos quatro, aquele que reúne, desde as suas origens, as condições sociofamiliares menos adversas à escolarização longa. Com efeito, a situação socioeconômica da sua família não recebeu as marcas da precariedade, e seus pais, mesmo sem a posse de um elevado capital escolar, mantinham certa respeitabilidade local, detinham certo capital social e simbólico, e também conservavam um capital cultural incorporado, fatores que se mostraram capazes de funcionar como elementos de impulso à trajetória escolar de longo curso e à consequente ascensão social do filho. Entretanto, inúmeros outros fatores levam a consideração de que essa família era popular, como os inúmeros “sacrifícios” que pai, mantenedor da casa, precisou fazer em nome da escolarização dos filhos, sobretudo de Edmar, o que por mais tempo estudou. Em síntese, trata-se de uma família das camadas populares,

embora, entre as quatro aqui analisadas, seja a que mais deteve condições culturais e simbólicas de investir na escola como instrumento de mobilidade social ascendente.

Concluí que os quatro sujeitos são provenientes dos meios populares por meio dos indicativos de pertencimento social presentes, sobremaneira, nos depoimentos de cada um deles. A profissão, a remuneração e as condições de trabalho dos pais, o grau de escolaridade atingido por eles e as condições materiais de existência das famílias, condições estas longamente descritas ao longo dos capítulos destinados à análise vertical da origem e do percurso de cada um dos sujeitos, tudo dimensiona e indica o pertencimento social deles e de suas respectivas famílias.

Entretanto, há outro importante fator de ligação entre as quatro famílias, este capaz de explicar, ao menos em certa medida, o sucesso escolar dos filhos investigados: nenhuma das famílias arcou com aluguéis imobiliários, o que minimizou o peso das injunções econômicas sobre os seus membros. Edmar ainda mora na mesma casa que pertencia aos seus pais e onde ele vive desde criança; Sebastião morou na casa da pequena propriedade rural dos pais desde o seu nascimento até a sua migração definitiva para a cidade de Lavras, já na idade adulta; Vicente, desde o nascimento, mora na casa “humilde” dada por seu pai a sua mãe (as condições da casa eram precárias, é verdade, mas isentou a mãe de pagar aluguel, ao menos a partir da época do nascimento de Vicente); e Gilberto morou, desde o nascimento até os seus 14 anos, em uma casa cedida pelo fazendeiro a sua família, para que todos pudessem morar na propriedade em que trabalhavam; depois, com o “pé-de-meia” economizado, a família construiu uma casa na cidade de Cristina, para onde todos migraram. Ter uma casa para viver, além de isentar a família do compromisso com o aluguel, criando assim algumas condições de possibilidade ao sucesso escolar dos filhos – como mostram, entre outros, os estudos de Agier (1990), Lima (1990), Oliveira (2013; 2016), Oliveira e Portes (2014), Portes (1993; 2001) e Zaluar (1985; 2000) – ainda contribui no sentido psicológico, pois dispensa a família de pelo menos uma séria preocupação que a impediria de criar certos mecanismos de auxílio à escolarização daqueles, ainda que, entre as famílias das camadas populares, tais mecanismos nem sempre surjam de modo intencional, calculado, como em um investimento escolar (NOGUEIRA, 1998; OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014; PORTES, 2001, 2010).

Evidenciaram-se também na pesquisa os processos de mobilidade social ascendente vividos pelos quatro entrevistados. Sobre esses processos, há também indicativos claros, além do explícito reconhecimento de todos eles acerca da ascensão social vivida. Todos atingiram um capital escolar até então inédito em suas respectivas famílias e, nos quatro casos, esse

capital se converteu em elemento de mobilização capaz de levar outros sujeitos da família restrita e extensa de cada um deles a também escolarizarem-se longamente. Os quatro entrevistados conseguiram ingressar no mundo do trabalho em profissões condizente com o capital escolar adquirido, por mais que, em alguns casos, a proeminência social e o prestígio da profissão atingida por eles possa ser relativizada. No caso de Gilberto, é inquestionável a proeminência social de sua função, e a questão talvez também não se coloque nos casos de Vicente, professor emérito de uma das principais universidades federais do país, e de Edmar, que chegou a ser 3º Tenente da Marinha Mercante Brasileira ainda em sua juventude, embora esteja, “por opção”, trabalhando há anos como docente da educação básica. Dos quatro, Sebastião é o que ocupa a posição social de menor destaque, como professor da educação básica e professor aposentado de uma instituição particular de ensino do interior mineiro. Entretanto, ele passou por um patente e reconhecido processo de ascensão social, e o fato de trabalhar em uma profissão condizente com a sua escolarização longa atende aos critérios de inclusão da pesquisa que originou esta tese, razão pela qual eu considero, também ele, um sujeito raro.

8.2 – Valorização da escola pelos pais e pioneirismo escolar

Um dos grandes equívocos do senso comum é pensar os pais das famílias populares como sujeitos distantes da vida escolar dos filhos. A valorização da escola pelos pais tornou-se evidente na pesquisa que originou esta tese, assim como evidenciaram-se diversas formas de empreendimentos dos pais no intuito de alongar, ao máximo possível, a trajetória escolar dos filhos. Logicamente, faltam a esses pais condições econômicas e simbólicas de promoção daquilo que caracteriza o *investimento escolar*, comportamento típico das famílias das diversas frações das classes médias (NOGUEIRA, 1998; PORTES, 2001), embora não pareça ser privilégio apenas delas, mas também das famílias populares com condições materiais e culturais mínimas para a sua orquestração, como revelou o caso da família de Edmar. Algumas regularidades típicas no comportamento dos pais caracteriza o investimento escolar, de acordo com Portes (2001), ancorado em Nogueira (1998), regularidades, de fato, incomuns entre as famílias populares. O acompanhamento estrito da vida escolar dos filhos, por meio do contato frequente com os professores e demais profissionais envolvidos no processo pedagógico, da frequência às reuniões nas escolas e do auxílio nas lições de casa, nos estudos em períodos de avaliações, na leitura de textos diversos junto com os filhos e mesmo no diálogo cotidiano sobre assuntos correlatos à vida escolar são marcas daquele

investimento. Mas ele se caracteriza por outras ações, que demandam apenas a vigilância da parte dos pais, como o controle do tempo em que o filho se expõe a atividades não-escolares – como, por exemplo, assistir televisão, utilizar o computador e o telefone celular, brincar, dormir, entre outras –, bem como por ações que, além da vigilância, demandam a posse de certo volume de capital econômico, como, por exemplo, a contratação de professores para aulas particulares, o pagamento de cursinhos em horários extraescolares ou das “salinhas de aula”¹¹⁴, formato de preparação para os processos seletivos de ingresso nas universidades que parece vir ganhando corpo na atualidade brasileira, e também por aquilo que demanda um ainda maior poder econômico: a escolha do estabelecimento escolar (NOGUEIRA, 1998; PORTES, 2001). Quando a escolha do estabelecimento escolar não se condiciona, necessariamente, à posse elevada de capital econômico, por exemplo, nos casos que existam escolas públicas consideradas “de qualidade” pela representação comum à disposição dos pais, o que os dispensa busca por “boas escolas” particulares, o próprio local de moradia condiciona essa orientação, outro fator complicador do investimento escolar (ÉRNICA; BATISTA, 2011).

Se, à exceção da família de Edmar, as demais não tiveram condições de *investir escolarmente* nos filhos, a pesquisa revelou a presença de um intenso *trabalho escolar* em todas as configurações (LAHIRE, 1997) familiares analisadas. Isto é, todas as famílias moveram, em prol da escolarização do filho aqui investigado –, e até mesmo em prol da escolarização dos demais, de certo modo – um conjunto de recursos possíveis, sem, contudo, que estas ações contassem com a marca da racionalidade, do planejamento e da intencionalidade que caracteriza o investimento escolar (PORTES, 2001; 2010). A presença de pessoas externas à família que auxiliam direta ou indiretamente o filho ao longo do percurso também caracteriza o trabalho escolar, já que as ações das famílias não são completamente autônomas (PORTES, 2001). É muito comum que as ações do trabalho escolar das famílias se sustentem e adquiram clareza “mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares (PORTES, 2001, p. 252), como, por exemplo, professores, colegas, componentes da família extensa, empregadores e

¹¹⁴ As chamadas “salinhas” são espécies de cursinhos pré-vestibulares dedicados a um conteúdo específico. Por exemplo, existem em várias cidades brasileiras as “Salinhas de Redação”, “Salinhas de Matemática”, “Salinhas de Biologia” e assim por diante. Tratam-se de iniciativas dos próprios professores de abrirem, muitas das vezes, em um cômodo das suas próprias casas ou em algum outro pequeno espaço, salas de aula para prepararem os estudantes para processos seletivos diversos, sobretudo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas salinhas são marcadas ainda pela informalidade, já que elas não caracterizam instituições escolares, mas sim, uma espécie de aula particular conjunta.

pessoas conhecidas, de um modo geral (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014; PORTES, 2001; 2010). O conceito de trabalho escolar auxilia na desmistificação da noção pré-concebida de abandono escolar dos filhos das famílias populares, ou, como mostrou Lahire (1997, p. 187), a ideia “do desinteresse dos pais para com as coisas escolares”. Dentro das suas possibilidades, as famílias pobres acionam os recursos que possuem para favorecer a vida escolar dos filhos. Lahire (1997, p. 334) é bastante incisivo em sua crítica à visão acerca do abandono escolar pelas famílias populares, pois percebe a “profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais”. Trata-se de um “discurso” (LAHIRE, 1997, p. 335) pautado na análise simplista da realidade de um sujeito, construído pelos professores quando, por exemplo, os pais de determinada criança não são frequentes às reuniões escolares. Essa infrequência poderia, segundo a lógica pré-concebida, representar a parte de um comportamento que, no total, seria marcado pelo abandono, o que, conforme o autor, não passa do “mito da omissão parental” (LAHIRE, 1997, p. 334).

Há três casos de mães analfabetas: Benvinda (mãe de Sebastião), Alvina (mãe de Vicente) e Maria (mãe de Gilberto). É importante notar que o mínimo que elas aprenderam da cultura escrita foi graças à iniciativa dos próprios filhos, mobilizados por alguma necessidade legal, como a expedição de determinado documento que exigia a assinatura da mãe ou para fins de aposentadoria. Clarimar (mãe de Edmar), embora escolarizada até o atual 5º ano do ensino fundamental, portanto, detentora de uma capital escolar mínimo, fazia parte de um vasto número de sujeitos das camadas populares que, quando muito, atingiam esse tempo de escolaridade, devido a fatores impeditivos de ordem social e inclusive legal.

Sobre os pais, Nelson (pai de Sebastião) pôde ter um breve contato com a escola, além de ter estudado em casa, com um professor particular. Todavia, o entrevistado o considera, em algumas falas, “semianalfabeto”, em outras, “analfabeto funcional”. Ainda assim, foi ele quem moveu os maiores esforços para que os filhos pudessem estudar, pois, mesmo em posse de um escasso capital escolar, as suas condições simbólicas de mobilização desses esforços ainda eram maiores que as de sua esposa, esta sim, completamente alheia ao universo da cultura escolar. Francisco, pai de Gilberto, com quatro anos de escolarização, o que representa uma vantagem em relação ao pai de Sebastião, também foi quem moveu os maiores esforços em função da vida escolar dos filhos, na comparação com os esforços da mãe. O mesmo movimento se percebe na família de Edmar: embora em quantidade de anos de estudo seu pai e sua mãe estivessem em condição de igualdade, foi Francisco quem destinou maiores esforços materiais e simbólicos em prol da escolarização dos filhos. No caso de Vicente,

quase nenhum contato houve entre ele e seu pai, motivo pelo qual a sua mãe pode ser considerada a única responsável da família pelo sucesso escolar.

Pelo exposto, levanto a hipótese de que, nos casos de Edmar, Sebastião e Gilberto, o trabalho escolar paterno foi mais intensivo que o das mães, o que, inclusive, cada um dos entrevistados reconhece. Reforço o fato de que as mães contribuíram *sim* para a escolarização dos filhos, embora os pais pareçam ter uma importância maior nesse processo. Além do volume de capital escolar, quase sempre menos escasso entre os pais, o fato de serem eles os mantenedores econômicos do lar e também os que contraíam mais relações fora do ambiente doméstico, pois eram eles quem mais saíam de casa, sobretudo a trabalho, também explica, ao menos em parte, esse trabalho escolar mais representativo. De qualquer forma, estas análises em nível microssociológico parecem desmentir, ao menos nos casos de Edmar, Sebastião e Gilberto, a noção do senso comum segundo a qual as mães tendem a ser mais escolarmente presentes na vida dos filhos que os pais.

Interessa ressaltar ainda nesta seção o fato de todos os quatro sujeitos terem sido os primeiros de suas famílias a se escolarizarem longamente, a considerar a sua geração e as gerações anteriores às deles. Na família de Edmar e Vicente, eles ainda são os únicos da geração a que pertencem que lograram atingir o obter superior de escolaridade.

Nos quatro casos, os membros da geração seguinte à dos entrevistados, isto é, a dos filhos e/ou sobrinhos, têm passado por processos escolares longevos. Há, inclusive, sujeitos com um capital escolar maior que o dos entrevistados, e a fala comum a todos eles é a de que os processos vividos serviram como “exemplo” na família. Há relatos de “incentivo” moral, simbólico e também financeiro para que outras pessoas da família estrita e da família extensa viessem a estudar, o que revela a importância de se ter “em casa” alguém que rompa com a reprodução social via escola e irradie os efeitos de sua escolarização aos demais membros.

O sucesso escolar de Sebastião e de Gilberto abarca um fenômeno ainda mais interessante: pessoas da mesma geração que a deles, inclusive pessoas mais velhas que eles, retomaram os estudos, dentro e fora da família estrita. Ao que tudo indica, esse retorno aos estudos se deve, em grande medida, a esses dois sujeitos, ambos marcados por uma representação familiar repleta de respeitabilidade, de “admiração”. É como se eles fossem os responsáveis por mostrar aos demais integrantes da família que estudar é possível, apesar do sobre-esforço que lhes fora exigido, o que desencadeou uma onda de escolarizações tardias – especificamente no caso de Gilberto, por meio, inclusive, de apoio financeiro, até mesmo a parentes não-consanguíneos.

Por estas razões, Gilberto referiu-se com alguns termos bastante pertinentes, não só a ele, como aos demais sujeitos da pesquisa. Ele se definiu como “pioneiro”, como aquele que quebrou “tabus”, que “rompeu a barreira”, expressões às quais acrescento: que escalou primeiramente o monte, com uma rocha sobre os ombros.

8.3 – Discriminações veladas (ou não muito) e a questão étnico-racial

No primeiro semestre do ano de 2013 a pesquisa que deu origem a esta tese era gestada, incipientemente, sem que eu ainda estivesse vinculado a um programa de pós-graduação, como veio a acontecer no início de 2014. Naquele momento eu era movido pelo entusiasmo de quem acabara de apresentar a sua dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2013) e pela paixão arrebatadora pelo objeto analisado, uma paixão produtiva e necessária, é verdade, embora um tanto ingênua, como são as paixões em sua maioria.

Pus-me, de modo independente, por assim dizer, a formular o meu anteprojeto de pesquisa de doutorado, e o meu primeiro critério seria o de analisar percursos escolares longevos e inserção no mundo do trabalho de *sujeitos de origem popular*. A questão étnico-racial, embora cara a mim, passava longe do objeto que se construía. Mapeados os sujeitos, qual não foi a minha surpresa ao perceber que eu não poderia fugir a esta discussão, afinal de contas, dois deles, Vicente e Gilberto, declaram-se “pretos” ou “negros”, um, Edmar, declara-se pardo, e Sebastião, embora autodeclarado “branco” ou “de cor clara”, possui, ao menos hipoteticamente, uma ancestralidade indígena.

Surgia um desafio novo, um elemento que elevaria a pesquisa proposta a um outro patamar de complexidade. O meu sentimento foi de espanto e insegurança, mas também de encantamento com as possibilidades que se descortinavam. Além da origem popular, os sujeitos precisaram passar por esse outro filtro social, excludente, embora demagogicamente mascarado, quase sempre ideológica e eufemisticamente veiculado pelos meios de comunicação.

Algo que chamou a atenção nos entrevistados declaradamente negros (ou pardo, no caso de Edmar), diz respeito ao fato de eles não hesitarem na auto-declaração. Nenhum deles “branqueou-se” ou negou a sua pertença étnico-racial. Não obstante, todos eles negaram, em um primeiro momento, terem sofrido discriminações explícitas ou mesmo veladas nos ambientes pelos quais passaram a circular após os processos de ascensão social vividos. Mas apenas em um primeiro momento. No decorrer dos encontros, a cada nova entrevista, os sujeitos tornavam-se gradativamente mais abertos às questões dolorosas, às que incomodam,

as que perturbam, e acabaram, por fim, não apenas dando exemplos de situações discriminatórias vividas, como também denunciando o racismo que se camufla no comportamento das pessoas, nas relações sociais, nas instituições.

O tema das discriminações, quaisquer que sejam elas, aparece mais sutilmente em Edmar que nos demais sujeitos. Ele foi, dos quatro, o que menos “tocou na ferida”, como popularmente dito. Não há relatos de nenhum tipo de discriminação explicitamente sofrida por esse sujeito e, ao tratar do tema, ele sugeriu que talvez tenha percebido atitudes discriminatórias veladas contra si, mas a sugestão foi vaga, indireta, evasiva. O máximo declarado por ele foi sobre a sua “vergonha de ir lá na frente [da sala de aula] falar”, quando solicitado por alguma professora, em sua infância e adolescência, sobretudo durante o tempo em que estudou no IPG, escola na qual o nível socioeconômico dos alunos era bem mais elevado em relação ao dele. Esse, para ele, “era um momento terrível”, o que talvez demonstre apenas a sua timidez. Contudo, ele próprio, em uma analogia entre o *bullying* e uma doença, declarou que esta parece existir apenas após descoberta, “parece que é a partir daí que ela existe”, o que me faz levantar a hipótese de que possivelmente Edmar não tenha *percebido* as discriminações ou então que tenha agido de modo estratégico para amenizar os seus efeitos sociais e psicológicos, por meio de uma espécie de percepção seletiva, isto é, ele procurava “perceber” apenas o que não lhe causaria um sentimento de inferioridade, ou algo do gênero. Talvez o sujeito tenha preferido não enfrentar esse tema em nossas entrevistas da forma como aconteceu com Sebastião, Vicente e Gilberto e, em respeito a ele, não insisti no assunto.

Sobre Sebastião, mesmo se ele tiver uma ancestralidade indígena em sua genealogia, o fato é que, por ser “de cor clara, branca”, ele nunca sofreu discriminações de ordem étnico-racial. A sua condição fenotípica não abriu espaços para tais atitudes. Entretanto, ele já foi explicitamente discriminado por ser de origem rural – “da roça”, “roceiro” –, por ser de origem pobre e pela soma de ambas, a pobreza e a ruralidade, aparentes em seu jeito de se vestir – como quando o “alinhado” diretor de uma escola para a qual se candidatara como docente o olhou “de cima em baixo” e manifestou naquele olhar o seu desagrado com relação às suas roupas “surradas”. Contudo, convencido de que era um “diferente” naqueles espaços refratários a ele e de que as oportunidades de ascensão social exigiam-lhe certa subordinação a humilhações sutilmente mascaradas, Sebastião resolveu levar “na brincadeira”, deixar “passar e pronto”.

Ao declarar que “pobre, preto, aleijado e feio sempre foi discriminado”, Vicente foi quem mais corajosamente enfrentou o tema e o denunciou, embora a mesma atitude de “não

se incomodar” com os gestos discriminatórios tenha aparecido ao longo do seu percurso escolar, profissional e social. Ora declarando-se como “moreno”, ora como “preto”, o sujeito procurou desvelar a hipocrisia escondida nos eufemismos referentes à questão étnico-racial, e afirmou categoricamente que já sofreu e sofre por ser de origem pobre, por ser negro, deficiente físico e também por sua aparência. Como se tudo isso já não fosse muito, ele enfrentou, inclusive, a rejeição intrafamiliar, por ser um filho “bastardo”.

Embora tenha dito transitar pelos mais variados espaços sem sofrer com as atitudes discriminatórias, sem ser “incomodado” ou “cismado” com elas, por ser “bem resolvido” com relação a sua pertença étnico-racial e a sua origem popular-rural, Gilberto sabe que aquelas atitudes só não são mais incisivas e explícitas por ele ter se tornado, na representação dos demais sujeitos, “alguém importante”. É como se os processos de superseleção escolar (BOURDIEU, 2010c) e também socioprofissionais pelos quais passou conferissem a ele a chancela para ocupar os espaços comumente destinados às classes médias e às elites brancas e urbanas. A aceitação dos sujeitos de origem popular nesses espaços está diretamente ligada à *aceitação* dos mesmos pelos seus “detentores legítimos”, aceitação que passa pelo reconhecimento comum do mérito daqueles sujeitos. É como se os “diferentes” precisassem provar que, mesmo o sendo, possuem dignidade suficiente para serem considerados “iguais” nos novos meios em que adentram e onde contraem relações diversas. Essa aceitação, no caso de Gilberto, revela-se, sobremaneira, no fato de as discriminações sofridas por ele virem progressivamente se tornando menos explícitas: do menino que na escola se isolava, “sentava mais no cantinho”, ele se tornou o juiz de Direito do TJMG, que recebe, sem que muitas vezes ele o saiba, algum “apelido carinhoso”, na verdade, alcunhas que não deixam de explicitar o quão insólito é ver um magistrado com a cor da sua pele.

A forma como os sujeitos *percebem* as atitudes discriminatórias, a *seletividade* com a qual eles recebem e analisam o tratamento recebido por serem pardos, negros, de origem popular ou rural, como se fizessem questão de “não ver” certas ações direcionadas a eles pelos demais sujeitos, a afirmação de que não se incomodam quando são vistos como “diferentes” em determinados espaços, o *realismo* desses sujeitos, presente na percepção social e no comportamento dos mesmos, e a *racionalidade* com a qual lidam com o racismo e com as “rejeições” sofridas me levam a levantar a hipótese de que, ao menos nos quatro casos aqui analisados, a ascensão social, de alguma maneira, levou esses sujeitos a se blindarem contra as ações discriminatórias. Eles parecem ter constituído ao redor de si verdadeiras couraças anti-preconceitos e antirracismo capazes de impedir que as manifestações excludentes, sutis ou contundentes, explícitas ou veladas, os retirassem do caminho que

vinham trilhando, ainda que tais manifestações fossem nitidamente percebidas no cotidiano de cada um. Todos os sujeitos negaram, em um primeiro momento, terem sofrido discriminações, mas depois admitiram terem-nas sofrido, de algum modo, mas armaram-se contra elas como puderam, o que os levou a inserções em espaços onde os negros, pobres, deficientes, feios e roceiros não costumam ser bem-vindos. Se nenhum deles jamais bradou contra os preconceitos sofridos, é verdade que eles também não foram totalmente passivos, indiferentes, impassíveis, apáticos, indolentes, em relação a eles, mas criaram estratégias, talvez um tanto estoicas, é verdade, para lidarem com esse incômodo inevitável, e todos manifestaram, durante as entrevistas e, ao que parece, no decorrer dos seus processos sociais, uma revolta tácita, melancolicamente aparente em diferentes reações declaradas, reações mediadas pelo que convencionei chamar de mecanismo de resistência.

8.4 – Vigilância contra os distanciamentos: o esforço cotidiano de não-deserção

Uma das minhas inquietações principais durante a pesquisa era compreender se a escolarização de longo curso e os demais processos de ascensão vividos pelos sujeitos provocaram alguma forma de distanciamento entre eles e os seus familiares menos escolarizados ou que ocupem posições sociais menos proeminentes que as deles. Os possíveis distanciamentos, não necessariamente físicos ou geográficos, mas simbólicos, poderiam acarretar uma série de sofrimentos para os sujeitos, como no caso analisado em Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014). Bourdieu (2005; 2007) e Coutinho (2015) vão ainda mais longe ao revelarem que tais sofrimentos, efeitos da cisão subjetiva oriunda da deserção de classe, são frutos de um ressentimento, um arrependimento, um sentimento de traição e de culpa que são o reverso das vantagens sociais obtidas pelos “trânsfugas”.

Sobre o primeiro aspecto, se houve ou não distanciamentos, a pergunta poderia soar quase retórica, dada a evidência dos demarcadores econômicos (remuneração obtida, local de moradia) e simbólicos (títulos, escolares ou não) que se apresentam como representativos de um certo deslocamento em relação às origens. De um modo ou de outro, os quatro sujeitos reconhecem esse distanciamento específico, embora a *palavra* “distanciamento” pareça tê-los incomodado quando perguntados acerca de percepção deles sobre desse fenômeno. A princípio todos o negaram, mas o foram reconhecendo progressivamente na medida em que as entrevistas aconteciam e novas formas de entender o problema se lhes surgiam. Ao negarem a existência dos distanciamentos e, ao mesmo tempo, afirmarem que foram os primeiros em suas respectivas famílias a escolarizarem-se longamente e ingressarem em profissões

condizentes com o capital escolar por eles adquirido, uma contradição parecia pairar no ar, o que os tornava reticentes, nitidamente angustiados com a percepção de que os demarcadores eram evidentes e inegáveis. Paradoxalmente, negar os distanciamentos era uma maneira de afirmá-los. A declaração de proximidade pressupunha admitir o surgimento das distâncias.

Uma das formas encontradas pelos sujeitos para negarem os distanciamentos – ou para minimizarem a percepção deles – foi afirmar o surgimento de *aproximações materiais*, *estreitamentos financeiros*, patentes no auxílio econômico que todos, a seu modo, prestaram e prestam a seus familiares. De fato, tais aproximações parecem ter se concretizado de inúmeros formas, de diversas maneiras, ao longo de grande parte da vida dos entrevistados. Contudo, essa é apenas uma das faces do problema, pois, vale frisar, a proximidade material não apenas não impede, como pode pressupor distâncias simbólicas, cujo surgimento todos reconheceram.

Mas complexidade maior se encontra no segundo aspecto do problema, ou seja, se esses distanciamentos causam ou não sofrimentos diversos, além daqueles sentimentos elencados por Bourdieu (2005; 2007), Coutinho (2015), Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014). Pessoalmente, a palavra *culpa* me soa problemática, me incomoda. Por mais que esse sentimento possa povoar a existência de sujeitos como os aqui investigados, seria essa a melhor palavra para explicar a complexidade e as contradições inerentes aos processos por ele vividos e pelas formas de relações por eles estabelecidas? Por exemplo, seria culpa o que Edmar sentiu por não estar próximo de sua mãe quando do falecimento dessa senhora? O sentimento de culpa daria conta de explicar as formas de auxílio de Sebastião a seu irmão mais velho? O que levou Vicente a cuidar de forma tão zelosa de sua mãe até o fim da vida pode ser compreendido como uma forma de se desculpar consigo mesmo por ter se distanciado dela, em termos escolares, profissionais e sociais? E os auxílios de Gilberto a tantos de seus familiares, eles se dariam pelo sujeito se sentir culpado por ter rompido com as origens, de alguma maneira? A meu ver, o esforço por justificar tais ações e as dores sentidas não cabem na palavra culpa – ao menos não apenas nela. Talvez, o que mais angustie os sujeitos seja a impossibilidade de fazer mais pelos seus, de trazer ao mesmo patamar que o deles as pessoas com as quais compartilharam o berço, as brincadeiras de infância, as perdas e ganhos ao longo da vida. *Impotência* talvez seja a melhor palavra.

Mas os sentimentos provocados pelas distâncias – independente do nome que se dê a eles – são estrategicamente aplacados pelos sujeitos, e isto se dá de diversas formas, nem sempre planejadas, racionais, conscientes.

Primeiramente, todos se recusam a negar as origens, antes, eles as afirmam. Eles procuram “não se esquecer de onde vieram”, como popularmente dito (OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014), em uma luta travada consigo mesmos para se manterem fiéis ao seu berço, por exemplo, não permitindo que morram costumes dos tempos da infância, tradições familiares muitas das vezes não condizentes com a posição social alcançada. Um grande esforço parece fazer parte do *habitus* reconfigurado de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto: o esforço de não-deserção completa das origens, uma resistência vivida e expressa à deserção de classe, mais ainda, à deserção familiar.

É muito comum na fala dos quatro entrevistados exemplos que mostram que o esforço de não-deserção vem muito mais da direção deles que da direção de seus familiares, e mesmo esse esforço é carregado de uma sensação ambígua: se, por um lado, ele ameniza os sentimentos dolorosos, por outro, proporcionam uma dor de outra natureza, produto desse esforço mesmo – para retomar a analogia frequentemente referenciada aqui, uma nova pedra a ser erguida ao alto do monte.

Se a primeira dessas estratégias constitui uma ação propriamente dita dos sujeitos, a segunda parece ser uma busca pelo controle da percepção deles acerca da condição dos seus familiares. Como uma forma de consolação, eles procuram alimentar a convicção de que seus familiares também romperam com a reprodução de classe (o que, em alguns casos, se confirma), mesmo não tendo galgado o nível escolar, profissional e social por eles atingido. Tanto Edmar quanto Vicente disseram, por exemplo, que seus irmãos “se realizaram”, embora cada um a seu modo, dentro dos limites impostos pelas suas condições. Sebastião se ancora na “acomodação” do irmão mais novo para aceitar o fato de que ele poderia atingir posições sociais mais elevadas, embora isto pareça não ter feito parte do desejo desse irmão; quanto ao seu irmão mais velho, nada mais cabe ao entrevistado que a amarga resignação por ele ter reproduzido o destino dos pais, devido a sua condição. Já o sentimento de Gilberto é de alívio, por saber que todos os irmãos estão “bem”, ainda que, ao menos até o momento, não tenham vivido a ascensão que ele viveu.

Pensar assim os torna mais próximos, ou menos distantes dos seus familiares, mitiga os distanciamentos, os deslocamentos, as dores.

8.5 – Incorporação, denúncia e resistência: os sujeitos e as culturas diversas

Os sujeitos sociais se inserem em inúmeros espaços, tomam contato com culturas diferentes e vivem processos de socialização que passam a reconfigurar o *habitus*, estrutura

capaz de gerar disposições duradouras (BOURDIEU, 2003), mas não estáticas. Venho me referindo aos espaços ocupados pelos sujeitos como universos materiais e simbólicos, caracterizados pela concretude, mas também pela imaterialidade. Em cada um dos diferentes universos materiais e simbólicos pelos quais transitam, os sujeitos contraem suas relações, deparam-se com manifestações culturais diversas, inserem-se na estrutura de dominação, como dominantes ou dominados, socializam e são socializados.

O tema das múltiplas inserções foi central para a pesquisa que originou a presente tese, pois é possível partir do entendimento de que os quatro sujeitos transitam, após os processos de mobilidade social ascendente por eles vividos, por três grandes universos materiais e simbólicos, cada um marcado por diferentes culturas: a cultura dos seus meios de origem sociofamiliar (caracterizada, nesses casos, pela limitação material, quando não por sua escassez, e por formas de simbolização da vida assinaladas por esta limitação), a cultura dos meios profissionais por eles alcançados (tipicamente técnica, mas com conteúdos que vão além dela e avançam para as relações informais, interpessoais e políticas) e a cultura mais comumente ligada às disposições e aos consumos das classes sociais economicamente privilegiadas, dita *legítima*, pois *legitimada* na luta pelo poder, como longamente analisado por Bourdieu (2013).

Embora se trate de um fenômeno quantitativamente inaferrível, eu pretendi compreender a incorporação dessas culturas diversas pelos quatro sujeitos e as consequências sociais da intensidade dessa incorporação. Esse processo abarca a necessidade de se tratar com manifestações culturais variadas, que passam por representações de mundo dos pobres, mas também pelo cabedal técnico-profissional e pelas disposições distintivas, em movimentos complexos, contraditórios, intrincados e sutis. As análises apontam para determinadas hipóteses, válidas, ao que parece, ao menos para os quatro casos analisados.

Sobre a cultura profissional (CARIA, 2008; 2014), a hipótese é a de que a evolução dos quatro sujeitos no mundo do trabalho, representada por uma curva estável ou mesmo ascendente, denota a sua incorporação em nível, no mínimo, satisfatório para a obtenção dos seus fins socioprofissionais. Obviamente, a permanência e a evolução no mundo do trabalho, mesmo nas profissões que exigem dos sujeitos um capital escolar elevado, dependem também de processos informais, ou seja, são conferidas igualmente por capitais que vão muito além daqueles juridicamente atestáveis, como o capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2010b), por exemplo. Todavia, os quatro sujeitos incorporaram o capital cultural profissional (LAHIRE, 2006) específico de seus respectivos campos de atuação em intensidade condizente com a certificação institucional adquirida, e também souberam jogar o jogo profissional

através da percepção e do reconhecimento de suas regras tácitas, o que lhes conferiu o sucesso do qual venho tratando.

Outros aspectos interessantes revelados pelas análises das disposições culturais dos entrevistados referem-se à relação dos mesmos com a “cultura legítima”. Todos os sujeitos parecem tê-la incorporado, embora com variada intensidade. Suas falas sugerem que eles mantêm com ela uma relação de maior ou menor proximidade e familiaridade, dependendo do sujeito; cada um trata dela e lida com ela com maior ou menor fluidez e desenvoltura.

Edmar é, certamente, o sujeito que mantém as formas de relação mais intensas, ao mesmo tempo mais conflitantes e complexas com a cultura legítima. Por um lado, ele aceita a sua legitimidade, até certo ponto, de maneira dócil, e essa sua docilidade não lhe exige grandes esforços de incorporação – ao contrário do que acontece nos casos em que a aceitação da cultura legítima como tal faz com que a dificuldade de sua incorporação pelos sujeitos de origem popular provoque tensões ao longo desse processo, patentes na sensação de desconforto na relação com determinadas manifestações culturais que os sujeitos acreditam-se obrigados a incorporar para serem considerados “iguais” entre os “diferentes”. A fluidez com que Edmar trata das manifestações culturais legítimas e o seu gosto aparente em apreciá-las parecem encontrar a sua gênese sobretudo, na forma insensível como, desde a sua infância, a sua educação doméstica se deu; a sua socialização primária (BOURIDEU; PASSERON, 2010; 2011) já incluía momentos de contato essa cultura incomum nos meios populares. Entretanto, essa docilidade encontra os seus limites nas críticas feitas pelo sujeito a certas expressões culturais e artísticas, críticas que soam como uma contundente denúncia da arbitrariedade dos sistemas de classificação capazes de legitimar expressões culturais e artísticas indignas de receberem um “selo de legitimação”, expressão de Ariano Suassuna (2011, p. 23).

Sebastião é o sujeito cujas disposições são menos próximas da cultura legítima. Incorporar determinadas manifestações culturais nunca fez parte dos seus propósitos, e sua distância daquelas expressões comumente associadas às camadas sociais economicamente superiores não gerou prejuízos a ele, sejam profissionais, acadêmicos ou sociais. Não há docilidade, tampouco hostilidade de sua parte em relação à cultura das elites, mas sim, *indiferença*, o que também soa como uma denúncia tácita da arbitrariedade dos sistemas de classificação, geradores das hierarquias de legitimidade cultural. É como se a própria ausência de necessidade de conhecer a cultura legítima servisse para colocar em questão o *status* que lhe fora atribuído pelos polos mais fortes nas relações de poder. Como exemplo, Sebastião não se preocupa em “interpretar” as obras de arte, e os efeitos de legitimidade (BOURDIEU;

CHARTIER, 2011; LAHIRE, 1997) apareceram de forma atenuada durante as entrevistas, o que o levou a exprimir, sem hesitar, essa indiferença. A incorporação da cultura legítima parece não ser a condição necessária para que os sujeitos de origem popular ingressem, permaneçam e evoluam no mundo do trabalho em profissionais condizentes com o capital escolar adquirido. Sem pretensões generalizantes, penso que esta hipótese seja válida para o caso de Sebastião, assim como para o caso analisado em Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014), no qual a incorporação limitada dessa cultura não representa nenhum tipo de desvantagem social ou profissional para o sujeito investigado. Ressalto ainda que, tanto neste caso, quanto no caso de Sebastião, a não incorporação das manifestações culturais legítimas não parece se dar por uma incapacidade dos sujeitos, mas por uma orientação subjetiva que descarta tal necessidade.

Assim como Edmar, Vicente também tece agudas críticas que servem como denúncias da arbitrariedade dos sistemas de classificação cultural. Se, para Edmar, “belas porcarias” recebem marcas como a da genialidade artística via processos de legitimação cultural, para Vicente, muitas das produções culturais ditas de ponta não passam de “conversa pra boi dormir”. Vicente não se esforça em incorporar determinadas manifestações, pois parte do pressuposto de que muitas são ininteligíveis, o que as torna vazias. Ele não é indiferente a elas – ao contrário de Sebastião, sujeito caracterizado por sua série de *indisposições culturais* – e a ininteligibilidade que caracteriza determinadas expressões culturais legitimadas faz com que elas não “o toquem”, palavra que tomo emprestada de Edmar.

A denúncia de Gilberto, assim como a de Sebastião, é indireta, se dá nas entrelinhas dos seus comentários e em suas disposições, que embora destinadas a uma extensa gama de objetos e manifestações culturais, parecem não ser tão próximas do que é mais “legítimo”. Gilberto é um hedonista convicto, prima pelo “prazer”, pela “leveza”, e pouco se deixa afetar pela situação de entrevista, o que torna reduzidos os efeitos de legitimidade (BOURDIEU; CHARTIER, 2011; LAHIRE, 1997) quando trata dos seus gostos, em muitas da vezes voltados sim para objetos associados às disposições culturais das camadas sociais superiores, todavia em outras não.

Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto são as crianças que, cada qual a seu modo, apontam o dedo para o rei e denunciam a sua nudez, como no conto de Andersen (1993). Mesmo sem conhecerem cientificamente os processos de legitimação cultural que, ao mesmo tempo, hierarquizam as manifestações culturais e ocultam as relações de força que produzem as hierarquias, eles sentem um estranhamento, um incômodo, meio que por intuição, e de modo direito, mostram que há algo de errado em afirmar que uma cultura é superior à outra,

tal como o faz, ingênua e espontaneamente, a criança do conto citado ao se espantar com o fato de que todos acreditam que o rei está vestido, mas que falta-lhes a competência e a pureza necessárias para que “enxerguem” as roupas novas. Edmar e Vicente foram mais incisivos nessa denúncia, mas, ainda que sutilmente, ela também aparece nas falas de Sebastião e Gilberto.

A incorporação da cultura legítima parece não ter sido necessária para os fins socioprofissionais dos sujeitos, mesmo no caso daquelas que mantêm com ela uma relação mais estreita – caso de Edmar, que somente aprecia o que o “toca”, e de Gilberto, que opta pelo que lhe apraz. Não há indícios de dificuldades em incorporar essas manifestações culturais, mesmo no caso de Sebastião, aparentemente o mais distante delas. Ao contrário, ressalto ainda que a indiferença em relação a elas e também as críticas a elas dirigidas pressupõem já a capacidade de incorporá-la, repito, capacidade, não necessidade.

Mas é importante esclarecer que todos os quatro são menos próximos do que gostariam de inúmeras manifestações culturais, sejam elas legitimadas ou não, e isto, principalmente, devido à escassa oferta cultural das cidades e das regiões onde nasceram e onde vivem. É comum a todos os entrevistados a percepção de que é fora do Brasil ou mesmo dentro do país, porém em seus grandes centros, que se encontram disponíveis em mais elevado número e em maior variedade as manifestações culturais com as quais se poderia estabelecer uma relação mais próxima. Assim, o contato dos sujeitos com a cultura condiciona-se também por fatores objetivos inelutáveis, contra os quais o máximo que se pode fazer é lamentar, como o fizeram, principalmente, Edmar, Vicente e Gilberto.

Da mesma forma que os sujeitos parecem resistir à deserção, ao menos por completo, de suas origens sociofamiliares, as suas disposições culturais revelaram uma espécie de resistência à *deserção cultural*. Nenhum deles nega a cultura de seus meios de origem, pelo contrário, a afirmam e a valorizam ao reconhecerem nela uma dignidade própria, e fazem o quanto podem para não se distanciarem dela, pelo menos não totalmente. Nos quatro casos, a luta pela não-deserção, também em sentido cultural, parece se impor mais do que uma suposta luta pela distinção.

Ao que tudo indica, a escolarização de longo curso, a inserção no mundo do trabalho em profissões condizentes com o capital escolar adquirido e o trânsito por universos materiais e simbólicos os mais diversos tornaram mais complexas, por vezes mais contraditórias, as disposições culturais dos entrevistados. Entretanto, a complexidade e a contradição não imobilizaram os sujeitos na busca por seus objetivos sociais e profissionais. Se a circulação por certos espaços e a relação com determinadas culturas nem sempre trazem a marca da

familiaridade e da fluidez, é fato que as tensões geradas fazem deles sujeitos culturalmente híbridos (CANCLINI, 2015), mas que lidam com a hibridação cultural de modo pouco conflitante, até mesmo vendo nela certa vantagem, certo valor, certa dignidade.

A título de encerramento da presente seção, vale comentar a definição de cultura dos entrevistados. Pude perceber, enquanto conversávamos, que todos eles têm uma definição muito característica de cultura, uma definição intuitiva, assinalada por concepções e por preconceções plenas de significação. Quando solicitado a eles que formulassem uma definição de cultura a partir do próprio entendimento, todos tiveram alguma dificuldade em responder, e por uma razão simples: imersos na cultura, falta-lhes a distância necessária para pensá-la abstratamente, o que pude oportunizar durante as entrevistas. A dificuldade os levou a reflexões interessantes, pautadas, não tanto pela busca do conceito desligado da realidade vivida, mas nessa própria realidade. Cultura, para eles, revelou-se como parte do chão onde pisam, aquilo que os remete a situações vividas, a experiências marcantes, àquilo que faz deles o que eles são e, dialeticamente, aquilo no qual, dentro de seus limites, eles interferem com as suas contribuições específicas. Pensar a cultura, para eles, revelou a impossibilidade de não pensar os homens na relação com ela; defini-la os fez descobrir um pouco de si mesmo na definição construída. Mais do que uma sociologia espontânea (BOURDIEU, 2010a), as reflexões dos sujeitos caracterizaram-se também pela presença de elementos de uma espécie de antropologia espontânea e de uma filosofia espontânea da cultura.

8.6 – As portas de ingresso em profissões condizentes com a titulação escolar obtida: concursos públicos, capital social e capital simbólico

O capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2010b) adquirido pelos sujeitos, ou seja, os seus títulos, de modo especial os escolares, passou a conferir a eles uma certificação jurídica de certo *necessária* ao ingresso no mundo do trabalho em profissões condizentes com essa certificação, contudo, *não suficiente*. As portas desse novo mundo profissional não são abertas automaticamente pelas chaves do capital escolar; estas são apenas exigências legais de acesso àquelas, acesso que demanda ainda a mobilização de certos recursos simbólicos, sejam eles subjetivos ou familiares, os quais não são adquiridos via processos escolares formais, tampouco podem ser atestados documentalmente (CARIA, 2008; 2014; LAHIRE, 2006; OLIVEIRA, 2013; 2016; OLIVEIRA; PORTES, 2014). O mesmo é válido para a garantia da permanência e para a evolução no mundo do trabalho após a abertura das suas portas.

Os quatro entrevistados souberam acionar esses recursos simbólicos, o que potencializou os efeitos da escolarização de longo curso pela qual passaram. Tais recursos podem ser entendidos como manifestações bastante peculiares do capital social (BOURDIEU, 2010a) e do capital simbólico (BOURDIEU, 2010d; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009), presentes em maior volume entre os sujeitos e as famílias posicionadas em locais mais elevados na hierarquia social – já que a dominação é garantida por uma posse homóloga de recursos materiais e simbólicos. Mas o fato é que as famílias dos quatro entrevistados, assim como eles próprios, mesmo com a posse limitada de capital econômico, detinham certo volume de capital social e simbólico, os quais foram estrategicamente acionados, de modo a acrescentar a seus títulos um valor *sui generis* que não lhes era inerente. O capital social e o capital simbólico desses sujeitos e de suas famílias se manifestaram, principalmente, em forma de respeitabilidade e confiabilidade, angariadas em meio às relações sociais estabelecidas, e funcionaram como uma espécie de garantia *a priori* da competência dos entrevistados, o que precisou ser “comprovado” por eles *in situ*, por meio da incorporação informal da cultura profissional (CARIA, 2008; 2014; LAHIRE, 2006).

A escolarização dos quatro sujeitos, bem como o ingresso e a evolução dos mesmos no mundo do trabalho devem-se, em grande medida, a outros sujeitos, os quais lhes abriram portas, oportunizaram a eles as condições que culminaram na ascensão social pela qual passaram. E todos os quatro não só reconhecem essas presenças em suas vidas, como são explicitamente gratos a elas.

Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto passaram por uma verdadeira drenagem escolar (LISBOA; GOUVEIA, 2016; NUNES, 1980; 2000), por filtros sociais os mais variados e seletivos, certamente pelo conjunto de capitais acumulados e incorporados. Entretanto, um outro veículo contribuiu para a consumação de alguns de seus objetivos socioprofissionais: os concursos públicos. A aprovação em concursos públicos é uma experiência comum a todos, mesmo que ela se revele de formas diferentes nos percursos de cada um. Vale ainda frisar que as aprovações de todos os sujeitos foram no primeiro concurso realizado por cada um.

Edmar chegou a ser Terceiro Tenente da Marinha Mercante Brasileira, via processo seletivo. Ele não permaneceu na corporação, mas o ingresso nela e o período como Oficial marcaram um primeiro momento de ascensão social e representaram um horizonte profissional possível. Posteriormente, Edmar foi aprovado em outros concursos da rede estadual de educação, e é em um dos cargos alcançados que ele permanece, ao que tudo indica, até se aposentar.

Sebastião é, dos quatro entrevistados, o que passou pela experiência do concurso público depois de já ter uma carreira relativamente consolidada em escolas da iniciativa privada. Portanto, o concurso público não garantiu a ele o ingresso no mundo do trabalho em uma profissão condizente com o seu capital escolar, mas a aprovação e o período em que trabalhou como professor de uma das escolas públicas mais prestigiadas da região Sul de Minas, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar, não deixam de ser representativos da relevância dos concursos públicos para que sujeitos com a dele rompam as barreiras de classe. Vale lembrar que Sebastião tem uma filha que também ingressou como professora de uma unidade do IFMG via concurso público.

As portas da ESAL, hoje UFLA, uma das principais instituições públicas federais do país, abriram-se para Vicente pelo mesmo mecanismo. Em 1990, ele que já era professor substituto daquela universidade desde 1988, foi aprovado no concurso para docente do seu quadro efetivo e permaneceu até 2016, ano de sua aposentadoria.

Gilberto ingressou como juiz no Tribunal de Justiça de Minas Gerais pela mesma via de acesso, no ano de 2001, cerca de oito anos após a sua formatura no curso de Direito, oito anos que marcaram o período em que ele viveu a experiência da advocacia. O entrevistado tem ainda dois irmãos que também foram aprovados em concursos públicos até o momento, Roseni, professora em Ilhabela, no estado de São Paulo, e Paulo, servidor público da SEDS.

8.7 – As “boas” escolas do passado e a importância do professor para os sujeitos

Na concepção dos quatro entrevistados é possível perceber um tom pessimista em relação à educação atual, de modo especial, em relação à educação básica pública. Esse tom é originado pela comparação feita por eles entre a educação oferecida hoje às crianças e aos jovens e aquela do tempo em que eles se escolarizaram. Mesmo os dois professores da Educação Básica (Edmar e Sebastião), que demonstram gosto pela profissão docente, são um tanto nostálgicos e lamentam, cada qual a seu modo, a piora da qualidade do ensino.

No entanto, não é apenas o ensino oferecido que estaria pior, mas tudo o que envolve a escola, o que inclui a formação dos professores e suas condições de trabalho e até mesmo o comprometimento dos alunos. Todos eles entendem que, quando eles foram escolarizados, sem contar o período em que realizaram os cursos superiores, as escolas públicas eram, de um modo geral, melhores que as particulares.

Edmar, por exemplo, atribui muitas das suas disposições culturais ao seu processo de escolarização, e são recorrentes em seu depoimento falas sobre a “escola que tinha na época”,

todos em um tom que demonstra sua percepção de que aquela sim “*era* uma escola de qualidade” (grifo meu), e que “caiu *muito* o padrão” do ensino.

Crítica semelhante à de Edmar apareceu nos depoimentos de Gilberto, que indiretamente denunciou toda uma precarização das condições de trabalho dos professores, e da estrutura educacional, de um modo abrangente, que leva à falta de estímulo dos profissionais envolvidos nos processos educacionais e à conseqüente degradação do ensino.

Mas, para além das falas nostálgicas e até amargas, em alguns casos, sobre a educação, todos a valorizam e ainda veem nela um instrumento necessário à democratização da cultura, e também a consideram, a partir dos seus próprios exemplos, um veículo capaz de levar os sujeitos de origem popular a uma posição social um pouco mais elevada.

Vale mencionar ainda a importância dada pelos sujeitos aos professores e às professoras que tiveram durante todo o seu processo de escolarização, inclusive universitária. Nomes foram citados como verdadeiros referenciais na vida de cada um deles, e é possível perceber que aqueles profissionais os levaram a dar um novo sentido à própria educação. Mas o mais importante é ratificar a relevância das ações diretas de vários professores citados pelos sujeitos no intuito de auxiliá-los, não apenas em sentido pedagógico, mas de formas que extrapolaram o aspecto estritamente escolar. Tais ações impactaram diretamente na vida dos entrevistados e foram fundamentais para a potencialização dos processos de ascensão social pelos quais eles passaram.

Sebastião, por exemplo afirmou: “Tive *grandes* professores, Graças a Deus, tive *grandes* professores na minha vida”. E a grandeza desses professores provém do entendimento do entrevistado de que eles se “preocupavam mais com formação (em sentido moral) do que com matéria”, com “conteúdo”, mas também se “*preocupavam mesmo* em ensinar”, por isso o entrevistado sempre se “baseava” nas práticas desses professores. Muitos professores o “marcaram” pelo “carinho especial” que sentiam pelos alunos, mas também por serem “bravos” e contribuírem, com o seu rigor moral, para com a “formação” dos mesmos – expressão recorrente nas falas do sujeito. Emocionado, Sebastião sempre citava nomes de seus professores durante as entrevistas, alguns dos quais eu menciono no capítulo destinado à análise da sua origem e do seu percurso escolar e socioprofissional. Ele se sente feliz em dizer que chegou a receber elogios de professores que o “indicaram” para trabalhar em determinadas escolas posteriormente à conclusão do seu curso superior, o que representa uma daquelas ações diretas geradoras de novas condições de ascensão social a Sebastião.

Alguns professores de Vicente também cumpriram papel semelhante em sua trajetória, razão pela qual ele é tão grato a eles. Da professora do “grupo” que o levava para sua casa nos

horários extraescolares, passando pela ex-professora que intercedeu por ele junto à direção do IPG, para que lhe fosse concedida uma “bolsa de estudos”, até o seu orientador de mestrado, figura tratada com grande reverência por Vicente, entre tantos outros professores, todos deram a sua cota para que ele passasse pelos processos escolares, profissionais e sociais pelos quais passou e nos quais obteve sucesso.

O mesmo é reconhecido por Edmar, sujeito cujas portas do mundo da docência lhe foram abertas por um professor que, por sinal, já ocupava um lugar preponderante em sua trajetória desde a infância. Além de outros professores citados por ele, a sua veneração por sua ex-professora de Língua Portuguesa e Literatura encontra as suas raízes, não só no reconhecimento da competência daquela professora, mas em aspectos que ultrapassam o mundo escolar e profissional. Acrescente-se a isto o fato de ter sido ela a grande incentivadora da escrita de Edmar e um dos seus elos com a literatura e com a poesia.

Ao contrário do que aconteceu durante as entrevistas realizadas com Edmar, Sebastião e Vicente, não apareceu, nos depoimentos de Gilberto, a atribuição de um papel preponderante em sua trajetória a algum professor em específico, embora apareça claramente em suas falas o reconhecimento explícito dos professores, de uma forma geral, como potencializadores de seu sucesso escolar e de seu êxito profissional e social. Contudo, em sua trajetória, assim como nas trajetórias dos demais entrevistados, aparecem outras figuras de destaque, sejam elas ligadas ou não à área educacional, figuras de grande relevância para os sujeitos, por terem agido de modo a favorecer os processos sociais por eles vividos.

Com efeito, nesta seção eu destaquei as *professoras* e os *professores* que atuaram de modo a contribuir, na maioria das vezes diretamente, para com o sucesso escolar e profissional e para com a conseqüente ascensão social dos entrevistados. Contudo, não somente os profissionais diretamente ligados à escola, como inúmeros outros sujeitos deram a sua parcela de contribuição aos entrevistados para que eles pudessem transpor a condição de origem a atingir a posição social atual. Todas essas figuras desmascaram a ideologia meritocrática, pois revelam a complexidade dos processos que podem culminar ou não na ascensão social dos sujeitos. A ideia do empreendedor individual, que devido a seus talentos e a sua capacidade subjetiva de mobilizá-los, consegue sobressair-se e conquistar uma posição social elevada, encarnado na figura ideológica do *self-made man*, é desconsiderada, inclusive, pelos quatro entrevistados, que reconhecem o papel preponderante de inúmeros sujeitos – e até mesmo de situações – que atuam como incentivadores, estimulantes, dinamizadores e propiciadores dos processos de mobilidade social ascendente pelos quais conseguiram romper com a posição social de origem.

Neste capítulo, dedicado à análise horizontal dos quatro casos, especificamente nesta seção, em que a valorização do profissional professor pelos entrevistados é focalizada, vale lembrar que Gilberto também atuou como docente, de fato, por um curto período de tempo, mas que foi suficiente para que ele se sentisse realizado também nesta profissão. Assim, é possível dizer que a experiência da docência é, igualmente, um ponto comum entre os quatro.

8.8 – O gosto em falar de si

Os quatro entrevistados manifestaram *prazer e satisfação* em falar sobre si mesmos, sobre seus familiares, sobre suas experiências e processos escolares, profissionais e sociais. Os sorrisos, as gargalhadas, a ira, a revolta, os depoimentos alegres e emocionados, entre tantas outras expressões, compuseram as situações das entrevistas, tornaram-nas mais complexas e maximizaram o potencial interpretativo das falas, o que, aliás, é característico dessas situações, como já mostraram Flick (2005), Kaufmann (2013), Whitaker (2002) e Whitaker et al. (1995).

O meu contato prévio com Edmar e Sebastião e o fato de eu já ter sido professor de Filipe e Paula, filhos de Gilberto, certamente contribuíram para que surgisse entre mim e esses entrevistados aquela *intropatia* da qual trata Kaufmann (2013), tão necessária à situação das entrevistas compreensivas. No caso de Vicente, a solidão na qual ele vive talvez o tenha levado a ver em mim um amigo potencial, alguém com quem ele pudesse conversar sempre no seu “universo-casa”, o que favoreceu a sua abertura à pesquisa.

Mas a intropatia gera certos riscos éticos: às vezes os entrevistados se sentiam tão à vontade para falar, principalmente por causa da semidiretividade com a qual conduzi as entrevistas, que eles se punham a discursar abertamente e, em alguns casos, de forma comprometedora, sobre temas, situações, instituições e pessoas, como se se esquecessem que o gravador estava ligado. Sobretudo pelo fato de minha tese os identificar, eu precisei ser vigilante para que nenhuma informação com esse caráter aparecesse nesta tese, motivo pelo qual o material bruto (os áudios das entrevistas e as minhas anotações feitas em campo) também se manteve apenas em minha responsabilidade, sem que eu o disponibilizasse para terceiros, ainda que para fins acadêmicos.

Contudo, seria ingênuo de minha parte crer que essa intropatia conquistada pudesse me levar ao núcleo de uma verdade filosoficamente postulada sobre as origens e os percursos sociais dos entrevistados. Ao narrar as suas histórias, eles se *construíram*, ao escrevê-las, eu as *reconstruí*; eles as *significaram*, eu as *ressignifiquei* dentro de uma estrutura teórico-

empírica compreensiva. Todos os quatro passaram por processos de escolarização e ascensão estatisticamente improváveis, dadas as suas condições de origem sociofamiliar, isto é fato. Mas o que há entre uma ponta e outra, ou seja, entre a origem e a posição social atingida, o que preenche todo esse espaço, são séries de processos complexos, contraditórios, intrincados, os quais procurei compreender dentro de uma lógica específica assinalada por limites óbvios, já que nenhuma vida cabe, em plenitude, dentro de uma tese.

A forma como Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto narraram e simbolizaram as suas experiências caracteriza aquilo que Kaufmann (2004) chamou de *invenção de si*, condição de toda e qualquer narrativa. Entretanto, esta invenção não pode ser confundida com a construção de fabulações mentirosas, o que seria emitir um juízo de valor capaz de fazer desmoronar todo um trabalho compreensivo. Essa autoinvenção representa a coerência buscada pelos sujeitos em suas próprias histórias, o encadeamento de fatos, situações e processos que os levam a interpretar cada um de seus momentos vividos como partes de um todo incoerente, contraditório, mas que clama por sentido. Trata-se de algo próximo da *ilusão biográfica* da qual trata Bourdieu (2006), o que, antes de anular um trabalho realizado com sujeitos e pautado em dados qualitativos, pressupõe um tratamento epistemológico diferenciado, um cuidado analítico específico.

Percebi uma pressão bastante reduzida sobre os sujeitos, embora não totalmente nula, da situação de entrevista, o que diminuiu, em todos os casos, a presença de efeitos de legitimidade (BOURDIEU; CHARTIER, 2011; LAHIRE, 1997). De certo modo, a minha proximidade deles pode ter amenizado esses efeitos, embora a artificialidade da situação de entrevista faça dela uma relação social peculiar – ou, como prefere Lahire (1997, p. 75), “uma forma de relação social especial” –, na qual, em muitos momentos, a fronteira entre o sujeito que entrevista e o sujeito entrevistado torna-se evidente. Entretanto, terem sido entrevistados por um sujeito posicionado abaixo deles na hierarquia social parece também ter contribuído para que se tornassem mais amenas as pressões sobre eles, o que reduziu os efeitos de legitimidade. Soma-se a isto o fato de eles terem se sentido, de certo modo, valorizados por contribuírem com a construção de um trabalho acadêmico ao narrarem as suas origens e os seus percursos. Os quatro sujeitos demonstraram satisfação em dar a sua contribuição à pesquisa que eu realizava junto a eles.

Além dos efeitos de legitimidade (reduzidos, mas não totalmente anulados), da “criação artificial de sentido”, ou seja, da “propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos *significativos* e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência” (BOURDIEU, 2006, p. 184-185),

inevitável em todos os sujeitos, a própria linguagem empregada costuma representar um elemento a mais de complexificação dos dados. Especialmente no caso do trabalho com sujeitos como os que apresento nesta tese, dos quais o patrimônio de recursos linguísticos é bastante alargado, costuma emergir, durante a situação de entrevista, uma tendência que os leva, muitas das vezes, a florear as situações, a dramatizá-las, a romanceá-las, a poetizá-las. É a linguagem a serviço das *imagens* e das *emoções*, inscritas, segundo Kaufmann (2004, p. 253) “em processos socialmente definidos e precisos”. De todos os sujeitos, Edmar foi o mais propenso a poetizar a própria vida em sua narrativa, muitas das vezes de forma poética, lírica. Porém, essa construção embelezada, essa roteirização quase cinematográfica de si mesmos, perpassou, em maior ou menor intensidade, as falas dos quatro entrevistados.

Por fim, esse gosto em falar de si mesmos pode ter encontrado sua causa, igualmente, no prazer dos sujeitos em revisitar as suas origens e os seus percursos, na busca daquele sentido incipiente até mesmo para eles próprios. Eles precisaram se distanciar de si mesmos, tomar a si mesmos como objetos de análise, de autoanálise, e, mesmo que alguns incômodos possam ter surgido, mesmo que algumas feridas cicatrizadas fossem reabertas e que velhas dores viessem novamente à tona, a satisfação parece ter se sobressaído, inclusive a satisfação oriunda de uma certa catarse pela qual eles parecem ter passado. Algumas das reações, verbais ou não, dos sujeitos demonstraram, ao menos para mim, esse aspecto catártico do trabalho desenvolvido. Ele parece, de fato, ter sido terapêutico para os entrevistados. Enquanto eu me esforçava para reconstruir as suas histórias, eles se empenhavam em me ajudar, e esse empenho os levou a construção de si mesmos, à reconstrução de si mesmos, ou ainda, à invenção de si mesmos.

8.9 – Sociologia espontânea e naturalização do social

Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto concebem a realidade social de formas diversas. Porém, há um aspecto que tangencia todas essas formas, referente ao fato de que eles se percebem como o resultado dialético das suas múltiplas inserções socioculturais, mesmo que eles não formulem nesses termos as suas percepções. A formulação proposta tem inspiração em Bourdieu (2010a), que percebe no entendimento dos sujeitos acerca dos processos sociais, no imaginário social que caracteriza o senso comum, os traços de uma *sociologia espontânea*, componente do *habitus*, que sempre deve ser levada em consideração nas pesquisas compreensivas. Juntamente com a incorporação da sociedade, incorpora-se uma forma de compreendê-la.

Compreenderem-se como o resultado dialético das suas múltiplas inserções significa que todos eles percebem, por meio de uma espécie de intuição sociológica, que se constituíram por meio da atuação de outros sujeitos, mas também de situações, contextos, oportunidades e até mesmo pela escassez à qual se viram expostos desde a origem, como no caso de Vicente, que encontra na pobreza dos seus tempos de infância um elemento pedagógico que lhe fora indispensável no decorrer de toda a sua trajetória. Mas a presença de todos esses elementos, que Portes (2001) chamou de *circunstâncias complexas atuantes*, é a condição necessária, mas não suficiente da construção social dos sujeitos. Considerar apenas essas circunstâncias seria o mesmo que incorrer em um determinismo mecânico que negaria o aspecto dialético dos processos de socialização. Seria descartar a subjetividade em nome das estruturas sociais, o mesmo que pensar, não em *sujeitos*, mas em *indivíduos sujeitados*. Nem eles, espontaneamente, intuitivamente, a partir do senso sociológico comum, entendem dessa forma, tampouco eu, a partir dos dados e dos referenciais teórico-metodológicos. A dialeticidade dos processos consiste na atuação dos sujeitos imersos naquelas circunstâncias, processos oportunizados total ou parcialmente nelas e por elas, mas que nelas não se esgotam, pois dependem, igualmente, da subjetividade voltada para a sua consumação.

É dessa forma que se pode compreender, por exemplo, como as circunstâncias levaram Edmar a *possibilidades* profissionais diversas, como a de construir uma carreira longa e estável na Marinha Mercante Brasileira ou a de ser um profissional “bem-sucedido” da área da engenharia civil, e como ele, ao mesmo tempo, conseguiu dizer: “Eu não quero mais isso aqui”; é assim também que Sebastião se pensa como um modificador da cultura herdada no seio da família e da sociedade, de um modo geral; ares também encontrados em Vicente, quando ele enxerga *criatividade*, *espontaneidade* e *gosto* no trabalho dos artesãos que vivem “numa miséria desgraçada” às margens do Rio São Francisco; e é paradoxalmente reconhecendo-se como “produto do meio” que Gilberto se encontra com o seu “pioneirismo” voluntário.

Outro aspecto denota a compreensão dialética dos sujeitos acerca da vida social, mais especificamente acerca das suas próprias vidas. Trata-se de um certo *realismo de classe*, comum aos quatro entrevistados, manifesto na aspereza com a qual trataram das suas condições de origem e no fato de que nenhum deles parecia ter grandes pretensões sociais, ao menos não até certo momento da vida, quando perceberam que poderiam romper com a improbabilidade estatística de sucesso escolar e profissional. Todos pareciam desejar apenas o possível, o provável, até que os caminhos que foram sendo abertos alargaram as suas perspectivas e os levaram a novos sonhos, mais importante, a sonhos que passaram a se

apresentar como passíveis de realização após o galgar, muitas das vezes lento, de certos degraus. O mais importante aqui é destacar o fato de que, devido a disposições socialmente constituídas nos sujeitos, esse realismo não foi capaz de imobilizá-los ao longo dos processos escolares, profissionais e sociais pelos quais passaram.

Entretanto, a compreensão social desses sujeitos é híbrida, e manifesta incoerências e contradições, o que decorre da complexidade inerente aos processos pelos quais todos passaram e continuam a passar. Ao lado do entendimento dos quatro acerca da dialeticidade desses processos, é perceptível uma forma bastante específica de determinismo, não aquele mecânico, crasso, do qual tratei anteriormente, mas de outro caráter, aparente em forma de uma tendência que os leva a compreender como *naturais* certos fenômenos e processos de gênese e constituição *social*. Tais naturalizações do social e do histórico, não raras na percepção social que marca o senso comum, originam-se do que Bourdieu (2001) chamou de *amnésia da gênese*, fenômeno capaz de encobrir e dissimular a historicidade e mesmo a arbitrariedade e a violência de uma série de processos sociais.

Por exemplo, para Edmar, a sua “facilidade” na escola foi um produto do seu “gosto” pelos estudos, percebido por ele como natural, como aparece explicitamente na seguinte fala: “Não é que eu seja o suprasumo de nada também, mas eu sempre gostei de estudar, e quando você gosta, você passa a ter facilidade, não é? E é uma questão natural isso. Eu não tenho facilidade de graça. Eu tenho uma facilidade por que eu gosto de estudar”. Sem descartar a influência da sua socialização primária (BOURDIEU; PASSERON, 2010; 2011) sobre a constituição desse “gosto” e dessa “facilidade”, seu depoimento revela a percepção de que, ao menos em parte, essa disposição para os estudos é inata, razão pela qual ela nunca lhe teria exigido maiores esforços. O fato de entender que *sempre* gostou de estudar revela a compreensão de Edmar acerca da “naturalidade” desse gosto, cujas origens sociais se diluíram em meio à “espontaneidade” do *habitus*. Algo semelhante evidencia-se nos seus relatos acerca de sua paixão pela Rússia, cujas raízes podem remontar, inclusive, ao *sobrenatural*, a “alguma história de outra vida”.

Algo ligado à religiosidade também emerge na compreensão que Sebastião tem da vida social. Considerar, desde criança, as professoras e os professores como *símbolos*, como *ídolos*, seriam já os indícios de uma “vocação” à docência, na concepção do entrevistado. O seu *desejo* de ser professor e a sua “intenção” direcionada nesse sentido seriam manifestações dessa vocação. Sebastião também percebe os aspectos sociais que contribuíram para que ele almejasse se tornar professor, embora não negue a relevância desta sua inclinação “natural”.

A naturalização de fenômenos e processos sociais aparece nos depoimentos de Vicente de diversas formas. A “mente criativa” de sua mãe voltada para a composição de cantigas, rimas e versos improvisados seria um dos frutos de sua capacidade “natural” de criação, posto que essa senhora não fora escolarizada. É por meio dessa naturalização que Vicente entende e explica o fato de Alvina conhecer bem a moeda corrente, a ponto de ninguém conseguir passar “a conta nela por *um* centavo, podia ser a conta que fosse”. Do mesmo modo, a “rejeição” intrafamiliar sofrida por ele, a escolarização de curto período das mulheres das camadas populares, destinadas ao casamento em idade precoce – como aconteceu com as suas irmãs –, e a vinculação respeitosa entre homem e mulher, comprometida pelo formalismo do casamento, são processos naturais, na concepção de Vicente. No casamento, especificamente, o entrevistado reconhece os traços de um “convescote”, marcado, ao menos em parte, pela artificialidade das convenções sociais, mas se mostra um tanto resignado ao tratar do assunto, pois a parcela de “naturalidade” que também o caracteriza torna imexível sua convencionalidade. Trata-se da “naturalidade” que oculta a gênese social de tais processos (BOURDIEU, 2001). Algumas das concepções metafísicas espontâneas de Vicente referem-se ainda à própria ideia de natureza humana: os homens, para o entrevistado, seriam irremediavelmente corruptos, forma de pensar bastante próxima da célebre noção filosófico-antropológica, por assim dizer, de Thomas Hobbes (1983), filósofo do início da Modernidade.

Embora reconheça a forte presença da sua socialização familiar naquilo que lhe é constitutivo, Gilberto também incorreu em algumas concepções naturalizadas a seu próprio respeito e sobre a sociedade em geral. O seu “pioneirismo” em vários aspectos teria sido o resultado de uma motivação subjetiva natural, inata, presente, por exemplo, em sua fala sobre a sua ida para o Rio de Janeiro, para servir à Marinha do Brasil:

Eu tive um – mas isso é da gente, também, não é? – eu ia falar que eu tive um (pensa), assim, uma força, ou (pensa) um motivo, que eu fui pro quartel, lá no Rio de Janeiro, aí, de lá, eu já não voltei mais (para a cidade de Cristina), não é? Mas, até o *ir pro quartel* já era, não é? De mim mesmo. Já era um diferencial meu.

A “vocação” da qual tratou Sebastião também aparece em Gilberto como uma manifestação bastante específica voltada para o universo jurídico. Desde a sua adolescência, seu encantamento pelos advogados, juízes e promotores que via às portas do fórum da cidade de Cristina parece ter-lhe despertado para a “questão vocacional do Direito”, o que veio a se consumir anos mais tarde. A tendência humana a *gostar* também lhe parece “natural”, embora o objeto do gosto se defina socialmente, segundo o seu entendimento. Do mesmo modo, ao

tratar de religião, Gilberto afirmou que a concebe como “uma manifestação *natural* da religiosidade humana” (grifo meu), institucionalizada por processos sociais e históricos. Por fim, a “capacidade” que a “sociedade” tem de, “naturalmente”, “ir criando castas e discriminando” o pobre, o negro e o morador da zona rural apareceu nos depoimentos do sujeito de forma melancólica, como se os processos que levam ao surgimento dessas castas escapassem a qualquer possibilidade de compreensão, exceto pelo prisma da “naturalidade”, a qual, por esta razão, tenderia a ser permanente.

De um modo geral, os entrevistados entendem como naturais os processos e fenômenos sociais percebidos como corriqueiros, comuns, normais. Há uma certa dificuldade de estranhamento, de distanciamento da parte deles em relação a tais fenômenos e processos, o que os leva à percepção apenas parcial da gênese social dos mesmos, ainda assim, essa percepção já representa um salto na compreensão da lógica social oculta em meio a discursos diversos, sobretudo se se considerar que nenhum dos entrevistados é um profissional da área de Ciências Sociais como a Sociologia, a Antropologia ou a História. A sociologia espontânea dos quatro vai além da imediaticidade do senso comum, representa um avanço em relação às representações “prontas” e “acabadas” das divulgações midiáticas e sobrepõe-se aos discursos meritocráticos que concebem os indivíduos como os únicos responsáveis pelos seus destinos. Apesar de certos olhares naturalizados, os entrevistados não se percebem como portadores de uma liberdade irrestrita, não se pensam como abstrações de homens, mas como *seres sociais*, com todas as implicações que esse adjetivo comporta.

8.10 – E Sísifo alcança o topo da montanha...

Na sociedade de classes, a sociedade da dominação, as posses e os privilégios são como a imortalidade para os deuses: distinguem-nos e os levam à luta para que o seu mundo se torne refratário aos desiguais. Com efeito, as portas para a universidade, para profissões de prestígio social elevado, para bens e serviços e para um sem número de expressões culturais sempre foram mais estreitas para esses desiguais, ou seja, para os pobres.

Muitos deles sequer conseguem iniciar uma busca por condições de vida menos degradantes; sua condição lhes retiram as forças, o desejo, os horizontes, os sonhos. Outros tantos põem em movimento as suas rochas na direção do topo, mas o impulso se mostra vão; esses são plenamente como Sísifo: arriscam sonhar, mas inutilidade do trabalho extenuante se revela a cada nova investida. Poucos ainda estabilizam suas rochas no cume, mesmo que esse cume não seja tão elevado; foi o que se deu com Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto.

Para os propósitos da pesquisa que originou a presente tese, interessava trabalhar com sujeitos que se identificam *parcialmente* com Sísifo, para que fizesse sentido falar em rompimento com a condição social de origem por meio de um trabalho árduo, de um sobre-esforço. Sujeitos que se identificam plenamente com o semideus representariam a ausência daquele rompimento, a manutenção da reprodução social; sujeitos que estivessem no topo desde origem, sem que isto lhes tivesse exigido esforço algum também não caberiam no objeto construído; eu carecia de sujeitos que tivessem *um pouco de Sísifo*, mas que venceram – têm vencido – o peso de suas respectivas rochas, ao contrário daquela figura mítica.

O reconhecimento parcial dos sujeitos na estrutura da narrativa mítica em questão se faz notar em falas como a de Vicente, sujeito que, “em algumas situações” se percebe como Sísifo, no trabalho árduo, embora não inútil de Gilberto, “nessa parte de carregar pedras”, expressão de Sebastião, e na inquietude de Edmar em busca por áreas desconfortáveis que paradoxalmente lhe trazem “satisfação”.

O árduo trabalho de Sísifo foi identificado por Gilberto com os seus esforços pelo caminho “íngreme” trilhado em busca da escolarização de longo curso e da inserção no universo da magistratura. É com boa dose razão que ele sempre utilizava a palavra “luta” quando se referia aos processos pelos quais passou. Não obstante, esses esforços não foram marcados pela inutilidade, como no caso do semideus grego, razão pela qual Gilberto em nada se arrepende e de nada reclama, pois tudo “valeu a pena, valeu e vale”.

Vicente problematizou e deu um tratamento peculiar à narrativa do mito de Sísifo. Ele entendeu que há mais paixão que racionalidade no trabalho do semideus grego, o que limitou a sua capacidade estratégica. Subir a montanha de modo providente, procurar a estabilidade em patamares menos elevados até que se tome fôlego e conquiste novo impulso para a busca de maiores altitudes, calçar a rocha para que não haja retrocessos, entre outras ações nesse sentido devem compor o percurso dos sujeitos de origem popular na busca pela mobilidade social ascendente, estratégias reveladas em Oliveira (2013; 2016) e Oliveira e Portes (2014) e que surgem com grande vigor na incorporação que Vicente fez do mito de Sísifo como expressão metafórica dos processos escolares e profissionais pelos quais ele próprio passou.

Por ter de “carregar pedras”, o trabalho de Sebastião “foi muito mais difícil” que o trabalho que os seus filhos, sobrinhos e alunos precisam executar. A sua origem “simples” condicionou o seu percurso escolar, profissional e social de modo a maximizar as dificuldades vividas, mas a sua “*vontade* de chegar lá em cima” o seu “prazer” em estudar e trabalhar mitigaram os sofrimentos e deram sentido a toda a sua luta.

A inabilidade estratégica do semideus grego é apontada por Edmar, que se divertiu a tecer as suas críticas mas, para além disso, de um modo muito semelhante a Vicente, revelou algumas das razões pelas quais conseguiu se impor a sua rocha. Contudo, a sua inquietude profissional até chegar à docência parece ter-lhe sido uma rocha que ele erguia e ela tornava a descer o monte, em um ir-e-vir feito de dores e incertezas, mas também de realizações. As sucessivas e inúteis descidas e subidas de Sísifo parecem ser, para Edmar, um castigo justo empregado por causa da “esperteza” daquele que pretendia ser como os deuses por meio de subterfúgios, componente moral presente na análise do entrevistado que não pode ser desconsiderado.

Dado o caminho percorrido até aqui, parto para as considerações finais desta tese.

O ENCERRAMENTO DESTA ESCALADA, A CONTEMPLAÇÃO DA VISTA

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

João Guimarães Rosa

Analisar vidas é desafiador. Esforcei-me para compreender os percursos sociais, escolares e profissionais, assim como as diversas formas de relação com a cultura de quatro singularidades socialmente situadas, quatro homens marcados por suas origens, todavia igualmente assinalados pelas posições sociais por eles alcançadas. O meu esforço representou, para mim, um encontro cotidiano com as alegrias e adversidades vivenciadas por Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto no decurso, ora doce, ora amargo, das suas jornadas.

Todo trabalho acadêmico é cientificamente refutável, e essa característica me leva à necessária abertura aos posicionamentos contrários aos métodos empregados na construção desta tese, aos referenciais que a embasaram, à forma de apresentação escolhida e às conclusões hipotéticas alcançadas. De um modo ainda mais claro, tenho consciência dos meus limites enquanto pesquisador e redator, entretanto, espero ter conseguido, com a pesquisa realizada e com o trabalho final aqui apresentado, contribuir, mesmo minimamente, com os estudos nos campos da Sociologia Geral e da Sociologia da Educação, sobretudo com aqueles destinados à compreensão de fenômenos e processos na escala micro.

Mas, como principal reação desejada, espero conseguir, com o texto apresentado, provocar a busca por novos objetos, a formulação de novas perguntas-problema, o trilhar de caminhos ainda não percorridos pelas mulheres e pelos homens dedicados às Ciências Sociais ligadas à Educação.

Como pesquisador em construção, pude refletir sobre os problemas formulados por meio do auxílio dos referenciais teórico-metodológicos, mas, principalmente, a partir da abertura dos entrevistados às perguntas que eu os fazia. Entrevistá-los representou um exercício intenso de escuta, cujo corolário foi a necessária criação artesanal de meios de análise próprios, coerentes com o modo como suas histórias me eram narradas. As quatro vozes continuam a me contar as suas histórias, inacabadas como os próprios sujeitos e também como eu. Cada palavra, sorriso, gargalhada, lamento, protesto, gesto e expressão dos sujeitos estão a afetar continuamente os meus sentidos e os meus pensamentos, e assim permanecerão ainda, qual enigmas, por muito tempo, talvez por toda a vida que me resta,

como se me quisessem advertir a respeito das camadas de filtros pelas quais passaram antes de se tornarem texto escrito, que passará por novas filtragens.

Com efeito as vidas de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto foram significadas por eles, ressignificadas por mim, para fins de construção do material aqui apresentado, e eu não consigo pensar em uma palavra original que nomeie os novos processos de significação que estão por vir, seja na leitura dos meus avaliadores, seja nas minhas releituras deste texto em ocasiões futuras – cada leitura representa uma nova camada de filtros vivos, os quais emanam de fontes também vivas. Fazer a leitura de histórias de sujeitos é sempre colocar uma vida em contato com outras vidas, em uma atitude em alguns momentos tensa, em outros plena de identificação.

O compromisso ético, característico de toda e qualquer pesquisa com seres humanos, fez ainda mais imperativo neste trabalho, dada a exposição das reais identidades dos sujeitos. Fiz questão que os entrevistados tomassem conhecimento do conteúdo deste trabalho, e entendo ser esta atitude o mínimo que posso fazer em sinal de respeito a eles. Não há nesta tese uma linha sequer cuja publicação não tenha sido devidamente autorizada pelos sujeitos, seja a respeito dos quatro, seja a respeito de pessoas e instituições a eles ligadas. E a passagem pelo crivo dos entrevistados continuará, no caso de eventuais publicações oriundas deste trabalho.

Reforço o caráter político deste trabalho e alimento a esperança de que ele sirva também como um instrumento de denúncia – mesmo que a altura de minha voz não seja elevada – contra o modelo social repleto de desigualdades de inúmeras ordens, algumas das quais se explicitam nos quatro percursos aqui analisados. Incomoda a mim almejar uma sociedade justa, marcada por relações sociais simétricas, e, ao mesmo tempo, lutar pela mobilidade social individual ascendente por meio de uma obediência às regras do liberalismo. Confesso ser este um espinho para mim. Contudo, a sociedade de classes impõe suas regras, obriga cada sujeito a entrar no giro de sua engrenagem, mas espero que a tomada de consciência mitigue esse seu poder e oportunize um futuro, no mínimo, menos desigual.

Tenho consciência da incompletude e dos limites do trabalho que apresento, no entanto, espero ter conseguido desvelar, ao menos em parte, os meios pelos quais os entrevistados conseguiram romper com a improbabilidade estatística de sucesso escolar e profissional, as suas formas de relação com culturas diversas, e os caminhos que os levaram a alcançar, de alguma forma, o êxito social.

A título de encerramento, preciso registrar que me esforcei muito para conseguir formular o objeto da pesquisa que culminou nesta tese e, depois de formulado, depois de já ter

trilhado boa parte do percurso até aqui, em um encontro com Vicente, ele me fez ver, com a espontaneidade quase rústica que o caracteriza, o problema que exigiu tanto de mim para ser formulado. No encontro, Vicente me falava sobre assuntos diversos, quando fez irromper em palavras o grande desafio dos sujeitos das camadas populares que lutam pela ascensão social, ainda que mínima. O desafio, segundo suas palavras, é o de “valorando a origem, minimizar sua desgraça”.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. Espaço urbano, família e *status* social: novos operários baianos nos seus bairros. *Cadernos do CRH*, Salvador, n. 13, p. 39-62. 1990. Disponível em <<https://www.portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18847/12217>>, acesso em 02 de março de 2017.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon. *Os exames de admissão ao ginásio, seu significado e função na educação paranaense: análise dos conteúdos matemáticos (1930-1971)*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2013. Disponível em <<http://www.biblioteca.pucpr.br/repositorio/000025/0000259D.pdf>>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

_____.; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. Um estudo da cultura escolar presente nos exames de admissão ao ginásio com ênfase na disciplina de Matemática. *IX ANPED Sul*, 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1818/21>>, acesso em 22 de setembro de 2017.

_____.; _____. A Matemática presente nos exames de admissão ao ginásio. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas*, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Curitiba, 2013. Disponível em <http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2570_844_ID.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

_____.; _____. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 58, p. 230-243, set. 2014. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640390>>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

_____.; _____. Os exames de admissão ao ginásio no estado do Paraná à luz da história oral. *VIII Congresso Brasileiro de História da Educação – Matrizes Interpretativas e Internacionalização*, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____.; ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>, acesso em 01 de março de 2017.

ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *As roupas novas do imperador*. São Paulo: Rideel, 1993.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

_____. _____. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

_____. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSEMBLEIA DE DEUS. *História*. Disponível em <<http://assembleia.org.br/historia/>>, acesso em 30 de abril de 2017.

ASSIS, Daisy Laraine Moraes de. *A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicará/BA*. 2005. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2005. Disponível em <<https://btdt.ufs.br/handle/tede/1748>>, acesso em 16 de janeiro de 2017.

AVILDSSEN, John G. *Karatê kid: a hora da verdade*. Sony Pictures, 1984.

AZEVEDO, Karla Veruska. *A trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em terras capixabas (1948-1971)*. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2007. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_91_KARLA%20VERUSKA%20AZEVEDO.pdf>, acesso em 16 de janeiro de 2017.

BARBOSA, Maira Alves. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Estudo sobre a escola de aprendizes ferroviários da companhia paulista em Jundiá nos primeiros anos da República. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7., 2011, São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_408.htm>. Acesso em 07 de julho de 2017.

_____.; CARVALHO, Maria Lúcia Mendes. Estudo sobre os cursos ferroviários nos anos de 1940 a 1960 a partir das revistas ferroviárias. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n.

3, p. 143-167, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00143.pdf>>. Acesso em 07 de julho de 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa & Planejamento*, São Paulo, n. 8, p. 99-197, 1964.

_____. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da Associação Nacional de Educação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 41-56, 1981.

_____. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BELCHIOR. Como o diabo gosto. In:_____. *Alucinação*. Philips, 1976.

BÍBLIA SAGRADA – EDIÇÃO PASTORAL. São Paulo: Paulus, 1990.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010. p. 473-501.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 39-72.

_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. A ilusão biográfica. In: JANAINA, Amado; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-191.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 145-183.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010a, p. 65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010b, p. 71-79.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010c, p. 39-64.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010d.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010e, p. 81-126.

_____. Compreender. In: _____. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 693-732.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2013.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____.; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 127-144.

_____.; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: GONÇALVES, Nádía G.; GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 83-93.

_____.; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 229-253.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____.; _____. _____. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____.; _____. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega – Volume I*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Mitologia Grega – Volume II*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Mitologia Grega – Volume III*. Petrópolis: Vozes, 1987a.

BRASIL. *Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em 26 de setembro de 2016.

_____. *Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto nº 3.277, de 7 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a dissolução, liquidação e extinção da Rede Ferroviária Federal S. A. – RFFSA*. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/133574.pdf>>, acesso em 25 de janeiro de 2017.

_____. *Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 04 de fevereiro de 2017.

_____. *Decreto-Lei nº 665, de 02 de julho de 1969. Altera o art. 8º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10665.htm>, acesso em 17 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto-Lei nº 709, de 28 de julho de 1969. Dá nova redação ao art. 99 da Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-709-28-julho-1969-374183-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 08 de julho de 2017.

_____. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 05 de janeiro de 2017.

_____. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>>, acesso em 17 de dezembro de 2016.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>, acesso em 20 de janeiro de 2017.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>, acesso em 26 de setembro de 2016.

_____. *Lei nº 7.051, de 06 de dezembro de 1982. Inclui entre as atribuições do MOBRAF a difusão de rudimentos de educação sanitária.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7051.htm>, acesso em 17 de dezembro de 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm>, acesso em 30 de abril de 2017.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>, acesso em 30 de abril de 2017.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>, acesso em 14 de janeiro de 2017.

_____. *Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>, acesso em 17 de dezembro de 2016.

_____. *Manual do Programa de Crédito Educativo.* Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcrededuc.pdf>>, acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. *Parecer CNE/CP 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>, acesso em 25 de março de 2017.

_____. *Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>, acesso em 25 de março de 2017.

_____. *Resolução CES nº 2, de 19 de maio de 1999. Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino.* Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13195-resolucao-ces-1999>>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.

_____. *Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>, acesso em 14 de janeiro de 2017.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BURAWOY, Michael. *O marxismo encontra Bourdieu.* Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

CAMPANHA NACIONAL DAS ESCOLAS DA COMUNIDADE – CNEC. *Sobre a CNEC. Público alvo.* Disponível em <<http://www.cneec.br/institucional-cneec/historia/>>, acesso em 15 de janeiro de 2017.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo.* Rio de Janeiro: BestBolso, 2013.

_____. _____. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade.* São Paulo: EDUSP, 2015.

CARIA, Telmo Humberto Lapa. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, vol. XLIII (4º), p. 749-773, 2008. Disponível em <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1228400133Z5jYV2yd3Yf59ND2.pdf>>, acesso em 21 de janeiro de 2017.

_____. Hierarquias de conhecimento e saber profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 798-826, out./dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2894/pdf_11>, acesso em 21 de janeiro de 2017.

CARLES, Pierre. *A sociologia é um esporte de combate.* Paris: C-P Productions; VF Films, 2001.

CARPINEJAR, Fabrício. *Todo filho é pai da morte de seu pai.* Disponível em <http://www.revistaterceiridade.com.br/2014_07_01_archive.html>, acesso em 17 de dezembro de 2016.

CARVALHO, Alessandra Aparecida de. *Perfil sociocultural e percurso escolar de jovens urbanos com curso superior: ex-alunos da escola estadual do distrito de Mercês de Água Limpa – Minas Gerais*. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2012. Disponível em <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Alessandra%20Aparecida%20de%20Carvalho.pdf>>, acesso em 14 de janeiro de 2017.

CARVALHO, José Mauricio de. *Miguel Reale: ética e filosofia do Direito*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

CASA PUBLICADORA BRASILEIRA. <www.cpb.com.br>, acesso em 27 de julho de 2016.

_____. *Nosso Amiguinho: a revista das crianças do Brasil*. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, n. 368, 1984.

CASASANTA, Lúcia Monteiro. *As mais belas histórias – pré-livro*. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1966.

CAVALCANTI, Bruno César. Introdução – A entrevista compreensiva ou o elogio da pequena teoria. In: KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS – UNIS. Disponível em <<http://portal.unis.edu.br/>>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai./1996.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHUKHRAI, Grigori. *A balada do soldado*. Mosfilme, 1959.

COLÉGIO CENECISTA JUVENTINO DIAS. Disponível em <<http://cneclavras.cnec.br/>>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. *Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: mobilidade social, identidades e conflitos*. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias. 2011. Disponível

em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_988a03ec19bdeb17c6a74f5524b76261>, acesso em 30 de janeiro de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. Disponível em <<http://cnpq.br/>>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES. *Nossa história*. Disponível em <<http://www.colegiodelourdes.com.br/>>, acesso em 22 de dezembro de 2016.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS AUXILIARES DE NOSSA SENHORA DA PIEDADE – CIANSP. *História*. Disponível em <<http://ciansp.com.br/interna.asp?id=1>>, acesso em 22 de dezembro de 2016.

CORRÊA, Cecília Torcelli. *Admissão ao Ginásio: luz do saber*. Porto Alegre, São Paulo: Edições Tabajara, 1969.

COUTINHO, Priscila de Oliveira. “*Meu sonho era maior que eu*”: biografia sociológica de uma trãnsfuga de classe. 2015. 300 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da (Org.). *Corpus Discurso & Gramática: a língua falada e escrita na cidade do Natal*. Natal: EDUFRN, 1998.

D’AGOSTINI, Adriana (Org.). *Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas*. Florianópolis: Insular, 2014.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!:* a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEBRUN, Michel. *Gramsci: Filosofia, Política e Bom Senso*. 1982. 268 f. Tese (Livre Docência em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1982. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>, acesso em 27 de janeiro de 2017.

_____. *Gramsci: Filosofia, Política e Bom Senso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

DEVOUASSOUX-MERAKCHI, Jacqueline. *La petite-bourgeoise et l’école*. Université Paris VIII, 1975 (Tese de Doutorado).

DUBET, François. *O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DYER, Wayne Walter. *Seus pontos fracos*. Rio de Janeiro: Record, 1995.

ECLESIAÍSTICO. In: *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010. p. 473-501.

ELIAS, Norbert. *Mozart, Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. São Paulo: CENPEC, Informe de Pesquisa n. 03, 2011. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br/2011/11/13/informe-de-pesquisa-no3/>>, acesso em 16 de julho de 2017.

FACULDADES MILTON CAMPOS. Disponível em <<http://www.mcampos.br/>>, acesso em 19 de maio de 2017.

FACULDADE TRÊS PONTAS – FATEPS. Disponível em <<http://fateps.unis.edu.br/>>, acesso em 25 de agosto de 2017.

FEDERAÇÃO MINEIRA DE FUTEBOL – FMF. Disponível em <<http://fmf.com.br/>>, acesso em 15 de junho de 2017.

FEIRA DE SÃO CRISTÓVÃO – CENTRO MUNICIPAL LUIZ GONZAGA DE TRADIÇÕES NORDESTINAS. Disponível em <<https://www.feiradesaocristovao.org.br/>>, acesso em 24 de junho de 2017.

FELLINI, Federico. *Noites de Cabíria*. Paragon, 1957.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRI, Cássia. *Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?* 1994. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1994. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Cassia%20Feri.pdf>>, acesso em 17 de março de 2017.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação social – um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 9, n. 2, p. 11-67, 1998. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107818/106159>>, acesso em 15 de dezembro de 2016.

FLICK, Uwe. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. _____. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FUNDAÇÃO VALEPARAIBANA DE ENSINO – FVE. *Histórico*. Disponível em <<http://www.fve.edu.br/home/fve/institucional/quem-somos/historico.html>>, acesso em 20 de agosto de 2017.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOBLOT, Edmond. *A barreira e o nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século*. Campinas: Papyrus, 1989.

GOMES, Felipe Tiago. *Escolas da comunidade*. Rio de Janeiro: CNEC, 1973.

GONÇALVES, Nádia; GONÇALVES, Sandro. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUEIROS, Ligia. *Rasgando o ingresso: viver bem sem regras*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

GULLAR, Ferreira. *Na vertigem do dia*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2013.

HISTÓRIA DE CRISTINA. In: PREFEITURA DE CRISTINA. Disponível em <<http://www.cristina.mg.gov.br/historia-de-cristina>>, acesso em 16 de agosto de 2017.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOLLANDA, Chico Buarque de. O meu guri. In: _____. *Almanaque*. Ariola/Philps, 1981.

HOMERO. *Iliada*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

_____. *Odisséia*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

_____. *Odisseia*. São Paulo: Abril, 2010.

HOPPER, Dennis. *Sem destino*. Sony Pictures, 1969.

IANNI, Octavio. *Estilos de pensamento: explicar, compreender, revelar*. Araraquara: Cultura Acadêmica: UNESP, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo Demográfico de 2010. Gráficos e cartogramas por municípios e unidades da federação (aplicativo web)*. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/entorno/>>, acesso em 15 de dezembro de 2016.

_____. *Séries históricas e estatísticas*. Disponível em <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=1&no=1>, acesso em 14 de novembro de 2016.

_____. *Taxa de fecundidade total. Decenal. 1940-2000*. Disponível em <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=POP263&t=taxa-fecundidade-total>>, acesso em 14 de dezembro de 2016.

_____. *Taxa de fecundidade total, por situação urbana e rural. Decenal. 1970-2000*. Disponível em <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=POP265&t=taxa-fecundidade-total-situacao-urbana-rural>>, acesso em 14 de dezembro de 2016.

_____. *Taxa de fecundidade total, por grupos de anos de estudo das mulheres. Decenal. 1970-2005*. Disponível em <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=CD108&t=taxa-fecundidade-total-grupos-anos-estudo>>, acesso em 14 de dezembro de 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. CAMPUS FORMIGA. Disponível em <<http://www.formiga.ifmg.edu.br/>>, acesso em 12 de janeiro de 2017.

INSTITUTO PRESBITERIANO GAMMON. Disponível em <www.gammon.br>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

INSTITUTO PROJETO RONDON NACIONAL. Disponível em <<http://www.projettorondon.org.br/>>, acesso em 13 de julho de 2017.

JORNAL DA ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS DA JUSTIÇA DO TRABALHO – 3ª REGIÃO (AMATRA3). *Suplemento Prata da Casa nº 19*. Setembro de 2009. Disponível em <www.amatra3.com.br> Acesso em 22/12/2015.

JUNQUEIRA, Lília (Org.). *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: LEÃO, Emmanuel Carneiro (Org.). *Immanuel Kant: textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A invenção de si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos*. 2006. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006. Disponível em <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/713>>, acesso em 30 de janeiro de 2017.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Franz Kafka: éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris: Éditions La Découverte, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Sociologia Geral*. São Paulo: Atlas, 1990.

_____.; _____. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LALANDA, Piedade. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, vol. XXXIII (148), (4.º), 871-883. 1998. Disponível em <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf>>, acesso em 23 de setembro de 2017.

LAPLANCHE, Jean. *A angústia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *La révolution copernicienne inachevée*. Paris: Aubier, 1992.

LAVRAS 24 HORAS. *Ribeirão Vermelho: Banda de Música Lira Joaquim Braga*. Disponível em <<http://www.lavras24horas.com.br/portal/ribeirao-vermelho-banda-de-musica-lira-joaquim-braga/>>, acesso em 04 de fevereiro de 2017.

LEFORT, Claude. O nome de um. In: LA BOÉTIE, Étienne de. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIMA, Priscila Augusta. *A construção da subjetividade no interior das classes subalternas através da moradia*. 1990. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1990. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-86UJKH>>, acesso em 02 de março de 2017.

LISBOA, Aleluia Heringer; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 261-286, jan./mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100261&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>, acesso em 07 de julho de 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Da sagrada missão pedagógica*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

_____. _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-86PRY6>>, acesso em 20 de fevereiro de 2017.

MARTINHO DA VILA – SITE OFICIAL: <www.martinhodavila.com.br>, Acesso em 09 de outubro de 2015.

MARTINS, Francini Scheid. *Quando os “degredados” se tornam “favoritos”*: um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122701/324113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>, acesso em 24 de fevereiro de 2017.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MILLS, C. Wright. *L'imagination sociologique*. Paris: Maspero, 1967.

_____. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Da progressão do ensino elementar ao ensino secundário (1931-1945): crítica do exame de admissão ao ginásio*. 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2007. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10600>>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

_____. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 449-463, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>, acesso em 25 de março de 2017.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Disponível em <<http://www.defesa.gov.br/>>, acesso em 16 de setembro de 2017.

MINISTÉRIO DOS TRANSPORTES, PORTOS E AVIAÇÃO CIVIL. Disponível em <<http://www.transportes.gov.br/>>, acesso em 16 de setembro de 2017.

MUSEO DEL PRADO. *Colección*. Disponível em <<https://www.museodelprado.es/coleccion>>, acesso em 22 de dezembro de 2016.

MUTSCHELE, Marly Santos. *Problemas de aprendizagem da criança: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, intelectuais, sociais e ambientais*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NASCIMENTO, Milton. Morro velho. In: _____. *Courage*. São Paulo: Abril, 2012 (Coleção Milton Nascimento; v. 7).

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar./2012. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153>>, acesso em 19 de março de 2017.

NETO, João Cabral de Melo. *Morte e vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1979.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais – notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n° 3, 1991, p. 89-112.

_____. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, jan./abr., 1998, p. 42-56. Disponível em <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_05_MARIA_ALICE_NOGUEIRA.pdf>, acesso em 18 de fevereiro de 2017.

_____. Prefácio. In: PIOTTO, Débora Cristina. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

_____.; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

_____. _____. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

NUNES, Clarice. *Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 35-60, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>, acesso em 25 de março de 2017.

OBJETIVO. Disponível em <www.objetivo.br>, acesso em 25 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. *O retorno ao ator: um estudo de caso sobre a trajetória escolar e profissional de longo curso de um jovem das camadas populares*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2013. Disponível em <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Luiz%20Fernando%20de%20Oliveira.pdf>>, acesso em 13 de janeiro de 2017.

_____. Ingresso e permanência na universidade pública: a luta dos estudantes das camadas populares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 423-427, jul./set., 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300423>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

_____. Paixão, criação, ética e cientificidade nas pesquisas compreensivas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 990-995, out./dez., 2015a. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3420/pdf.13>>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

_____. *Camadas populares: estudo de caso sobre educação, trabalho e cultura*. Düsseldorf, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

_____. Luz, câmera, educ(ação): ensaio sobre o ato de ser professor a partir do filme Dogville, de Lars von Trier. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 5, n. 2, p. 63-78, fev. 2017. Disponível em <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/3807/2107>>, acesso em 06 de agosto de 2017.

_____.; PORTES, Écio Antônio. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145-1164, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

PARÓQUIA DE SANT'ANA – LAVRAS. DIOCESE DE SÃO JOÃO DEL-REI. Disponível em <<http://diocesedesaojoadelrei.com.br/parouquia-de-santana-lavras/>>, acesso em 14 de dezembro de 2016.

PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA – PDT. Disponível em <<http://www.pdt.org.br/>>, acesso em 03 de maio de 2017.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005. Disponível em <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraAS_1.pdf>, acesso em 30 de janeiro de 2017.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. História da cultura escolar através dos exames: o caso dos exames de admissão ao ginásio (1939-1971). *Intermeio*, Campo Grande, v. 8, n. 16, p. 4-15, 2002. Disponível em <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/199/193>>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

PESSOA, Fernando. *O guardador de rebanhos e outros poemas*. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. *Mensagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *O guardador de rebanhos*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2012.

PINTO, Neuza Bertoni. Marcas históricas da Matemática moderna no Brasil. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=600&dd99=view&dd98=pb>>, acesso em 22 de fevereiro de 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 370 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/pt-br.php>>, acesso em 20 de janeiro de 2017.

_____. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

PLANTAFORMA LATTES. In: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/>>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetoórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1993.

_____. *Trajetoórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2001. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84NQZ9/2000000028.pdf?sequence=1>>, acesso em 13 de janeiro de 2017.

_____. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-80.

PROPAGANDA DO CIGARRO VILA RICA COM GÉRSON – 1976. In: VIMEO. Disponível em <<https://vimeo.com/11871973>>, Acesso em 09 de setembro de 2016.

REGINA, Elis. *Elis*. Phonogram, 1972.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. _____. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RODRIX, Zé; TAVITO. Casa no campo. In: REGINA, Elis. *Elis*. Phonogram, 1972.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Sísifo desce a montanha*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo*. 1994. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994. Disponível em <http://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/107_sarti_cynthia_termo.pdf>, acesso em 27 de janeiro de 2017.

_____. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. _____. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le Néant*. Paris: Gallimard, 1943.

_____. *O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *O existencialismo é um humanismo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAURA, Carlos. *Carmen*. Suevia Films, 1983.

_____. *Flamenco*. Canal+ Espanha: Juan Lebrón Producciones: Junta de Andalucía: RTVA Radio Television de Andalucía: Sociedad General de Autores: Sogepaq, 1995.

_____. *Tango*. Adela Pictures: Alma Ata International Pictures S. L.: Argentina Sono Film S. A. C. I.: Astrolabio Producciones S. L.: Beco Films: Hollywood Partners: Pandora Cinema: Saura Films: Terraplen Producciones, 1998.

_____. *Fados*. Duvideo: Fado Films: Zebra Producciones, 2007.

_____. *Flamenco, Flamenco*. General de Producciones y Diseno (GPD), 2010.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>, acesso em 19 de março de 2017.

SCHOPENHAUER, Arthur. *As dores do mundo*. São Paulo: Edipro, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE DEFESA SOCIAL – SEDS. Disponível em <<http://www.seds.mg.gov.br/>>, acesso em 08 de maio de 2017.

SILVA, Jailson de Souza e. “*Por que uns e não outros?*” – Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. 304 f. 2v. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. *Extra-Classe*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 90-105, ago. 2008.

SILVA, Ronalda Barreto. *Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998)*. 2001. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001. Disponível em <<http://www.sbu.unicamp.br/>>, acesso em 16 de janeiro de 2017.

_____. *Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998)*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SNYDERS, Georges. *Feliz na Universidade*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

SOCIEDADE DE SÃO VICENTE DE PAULO. Disponível em <<http://www.ssvpbrasil.com.br/>>, acesso em 14 de dezembro de 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

STORNILO, Ivo; BALANCIN, Euclides Martins. Introdução e notas. In: *Bíblia Sagrada – Edição Pastoral*. São Paulo: Paulus, 1990.

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SUCUPIRA, Newton. Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial. *Documenta*, n. 31, p. 107-111, 1964.

TARKOVSKY, Andrei. *Stalker*. Continental Home Vídeo, 1979.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. et al. (Orgs.). *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>, acesso em 06 de agosto de 2017.

TOLSTÓI, Liev. *A morte de Ivan Ilitch*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS – TJMG. Disponível em <<http://www.tjmg.jus.br>>, acesso em 24 de maio de 2017.

UNILAVRAS. *Sobre o UNILAVRAS*. Disponível em <<http://www.unilavras.edu.br/site/institucional/sobre-a-unilavras/>>, acesso em 10 de outubro de 2016.

UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA – UNIVAP. *Sobre a UNIVAP*. Disponível em <<http://www.univap.br/home/universidade/institucional/quem-somos/sobre.html>>, acesso em 20 de agosto de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA. *História*. Disponível em <<http://www.ufla.br/portal/institucional/sobre/historia/>>, acesso em 01 de novembro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Sobre a UFU*. Disponível em <<http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>>, Acesso em 07 de outubro de 2016.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA. Disponível em <<http://www.ufp.pt/>>, acesso em 21 de agosto de 2017.

UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE – UNINCOR. Disponível em <<http://www.unincor.br/>>, acesso em 02 de janeiro de 2017.

VANDENBERGHE, Frédéric. A Sociologia na escala individual – Margaret Archer e Bernard Lahire. *Cadernos do Sociófilo – Quarto Caderno (2013)*. Rio de Janeiro, IESP; UERJ, p. 70-112, 2013. Disponível em <http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2013/12/4_Vandenberghe.pdf>, acesso em 18 de janeiro de 2017.

VANDRÉ, Geraldo. Ladainha. In: _____. *Hora de lutar*. Continental, 1965.

_____. Pra não dizer que não falei das flores. In: _____. *Pérolas (Coletânea)*. Som Livre Brasil, 2000.

VELOSO, Caetano. O estrangeiro. In: _____. *Estrangeiro*. Philips, 1989.

VILA, Martinho da. O pequeno burguês. In: _____. *Martinho da Vila*. RCA Victor, 1969.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. 1998. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1998. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85SJUP/2000000010.pdf?sequence=1>>, acesso em 19 de janeiro de 2017.

_____. *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2007.

VIANNA, Herbert; TILLET, Tetê. Tendo a lua. In: OS PARALAMAS DOS SUCESSO. *Os grãos*. EMI, 1991.

VIOLA, Paulinho da. Sinal fechado. In: _____. *Perfil*. Som Livre: Globo: EMI, 2003.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. *Cadernos CERU*, série 2, n. 11, p. 147-158, 2000. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75078/78644>>, acesso em 09 de março de 2017.

_____.; DANTAS, Alexandre; ANDRADE, Eliana Ap.; FIAMENGUE, Elis Cristina; ARAÚJO, Rosane Ap.; MACHADO, Vítor. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? *Cadernos de Campo*. F.C.L-UNESP/Araraquara, p. 65-70, 1995.

YUKA, Marcelo; JORGE, Seu; CAPPELLETTI, Ulisses. A carne. In: SOARES, Elza. *Do cóccix até o pescoço*. Maianga Discos, 2002.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. _____. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FONTES CONSULTADAS

ARENDDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

_____. _____. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARROS, Helena Heller D. de. *Financiamento estudantil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/313903.pdf>>, acesso em 09 de janeiro de 2017.

BOWEN, William G.; BOK, Derek. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 59.667, de 5 de dezembro de 1966. Cria a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação Assistemática*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59667-5-dezembro-1966-400257-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 16 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto nº 60.464, de 14 de março de 1967. Integra o Movimento de Educação de base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no Plano Complementar do Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60464-14-marco-1967-401318-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 21 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto nº 61.311, de 8 de setembro de 1967. Provê sobre a constituição de grupo de trabalho interministerial, para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização*. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=61311&tipo_norma=DEC&data=19670908&link=s>, acesso em 16 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto nº 61.312, de 8 de setembro de 1967. Provê sobre a utilização das emissoras de televisão nos programas de alfabetização*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61312-8-setembro-1967-402376-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 19 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto nº 61.313, de 8 de setembro de 1967. Provê sobre a Constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos e dá outras providências*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61313-8-setembro-1967-402380-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 21 de dezembro de 2016.

_____. *Decreto nº 61.314, de 8 de setembro de 1967. Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61314-8-setembro-1967-402382-publicacaooriginal-1-pe.html>>, acesso em 24 de dezembro de 2016.

CALISSI, Luciana; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). *O ECA nas escolas: perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

CARVALHO, José Mauricio; SOUZA, Heberth Paulo de. *O que é e como fazer um artigo científico*. São João del-Rei: IPTAN, 2016.

COMO A MERITOCRACIA CONTRIBUI PARA A DESIGUALDADE. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/06/como-meritocracia-contribui-para-desigualdade.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=post>, acesso em 25 de setembro de 2016.

CORREA, Licina Maria. *Entre apropriação e recusa: os significados da experiência escolar para jovens de periferias urbanas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. *A velhice invisível: o cotidiano de idosos que trabalham nas ruas de Belo Horizonte*. São Paulo: Annablume, 2010.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GENTLE, Ivanilda Matias (Orgs.). *O ECA nas escolas: experiências universitárias*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

_____.; _____.; _____. (Orgs.). *O ECA nas escolas: reflexões sobre os seus 20 anos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

FRY, Peter. et al. (Orgs.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino da Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?* 2009. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília. 2009. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gelamo_rp_dr_mar.pdf>, acesso em 21 de dezembro de 2016.

IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. Disponível em <www.adventistas.org>, acesso em 27 de julho de 2016.

INVENTARIANÇA DA EXTINTA REDE FERROVIÁRIA FEDERAL SOCIEDADE ANÔNIMA – RFFSA. <www.rffsa.gov.br>, acesso em 29 de julho de 2016.

JÚNIOR, Manoel Galdino da Paixão. *Teoria geral do processo*. Belo Horizonte: Del-Rey, 2002.

LAVRAS 24 HORAS. *Ribeirão Vermelho: Banda de Música Lira Joaquim Braga*. Disponível em <<http://www.lavras24horas.com.br/portal/ribeirao-vermelho-banda-de-musica-lira-joaquim-braga/>> Acesso em 19 de julho de 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

OLIVEIRA, André de; CANÇADO, Airton Cardoso. Platão e a gestão da sociedade: contribuições da Politeia à Gestão Social. In: *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, Salvador, v. 4. n. 1. p. 13-36, 2015. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/8942>>, acesso em 29 de janeiro de 2017.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. et al. (Orgs.). *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REVIEW AND HERALD PUBLISHING ASSOCIATION. Disponível em <www.reviewandherald.com>, acesso em 27 de julho de 2016.

RIBEIRO, Glória Maria Ferreira; RESENDE, Débora Cristina. Sobre a existência em Grande Sertão: Veredas. *Existência e Arte*, São João del-Rei, PET Ciências Humanas, Estética e Arte, Universidade Federal de São João del-Rei, a. V, n. V, p. 1-12, 2010. Disponível em <[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/sobre_a_existencia_em_grande_sertao\(1\).pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/sobre_a_existencia_em_grande_sertao(1).pdf)>, acesso em 10 de setembro de 2017.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Como elaborar trabalhos acadêmicos*. Belo Horizonte: Do autor, 2002.

SALOMON, Délcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEIXAS, Raul; ROBERTO, Cláudio. Sapato 36. In: SEIXAS, Raul. *O dia em que terra parou*. WEA, 1977.

SEVERINO, Joaquim Antônio. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos?: Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

_____. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. IN: *Congresso Brasileiro de História da Educação*. 4. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Universidade Federal, 2006. Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>, acesso em 23 de abril de 2017.

ANEXO I
GUIAS DAS ENTREVISTAS TEMÁTICAS

Guia de entrevista temática

Tema: Disposições culturais do entrevistado

Entrevistado:

Data:

Horário do início:

Horário do encerramento:

Local de realização:

Introdução da entrevista: Em nossas conversas anteriores (entrevistas-piloto), falei com você sobre a pesquisa que estou desenvolvendo, certo? Pois bem, alguma coisa não lhe ficou clara? Gostaria que eu esclarecesse? Quer me fazer qualquer outra pergunta, sobre a minha pesquisa ou sobre qualquer outro assunto? Fique à vontade para perguntar ou falar o que quiser.

Definição de cultura: Gostaria de saber o que você entende por cultura?

Práticas e inserções culturais: Conte-me, por favor, o que você gosta de fazer como forma de *lazer e entretenimento*. Lugares que costuma frequentar, espaços sociais por onde transita, ambientes pelos quais circula (pedir ao entrevistado que detalhe ao máximo suas práticas e a frequência dessas práticas):

- * Cinema;
- * Teatro;
- * Museus;
- * Galerias de arte;
- * Shows (apresentações musicais);
- * Parques (temáticos ou não);
- * Shopping Centers;
- * Feiras populares;
- * Eventos artísticos;
- * Festas;
- * Bares;
- * Práticas de leitura;
- * Práticas de escrita;

- * Livrarias e bibliotecas;
- * Saraus de poesia;
- * Mostras culturais;
- * Casas de amigos, colegas de trabalho e parentes;
- * Viagens;
- * Eventos esportivos;
- * Prática de esportes;
- * Caça e/ou pesca;
- * Canta e/ou toca algum instrumento musical;
- * Pinta, desenha, esculpe (pratica alguma arte plástica e/ou visual);
- * Criação a partir do uso de recursos audiovisuais;
- * Hobbies em geral;
- * Bailes;
- * Restaurantes (preferências gastronômicas);
- * Fica em casa;
- * Frequência a sítios, chácaras, fazendas (zona rural, de forma geral);
- * Pesqueiros;
- * Acampamentos;
- * Igrejas e outros espaços religiosos;
- * Clubes de motociclistas e/ou apreciadores de automóveis;
- * Lojas e eventos de equipamentos tecnológicos;
- * Eventos de moda e vestuário;
- * Fotografias;
- * Outros (as).

Durante a entrevista, pedir ao entrevistado que fale sobre *como tomou conhecimento* das atividades que ele costuma praticar como formas de lazer e entretenimento.

* Você *tomou conhecimento* dessas coisas por meio da escola, de amigos, colegas de trabalho, familiares...? Por outros meios? Quais? Fale-me sobre isso.

* Como você foi tendo *contato* com esses espaços, ambientes e manifestações culturais e artísticas? Fale-me sobre isso.

* A que você *atribui* essas preferências? Fale-me sobre isso.

Preferências culturais (gostos): Fale-me, por favor, sobre as suas preferências artísticas, e culturais, de forma ampla (pedir ao entrevistado que detalhe as suas preferências e que as exemplifique):

- * Música;
- * Literatura e poesia;
- * Revistas em quadrinhos;
- * Artes plásticas;
- * Cinema;
- * Televisão;
- * Artesanato;
- * Manifestações folclóricas;
- * Jogos (virtuais ou não);
- * Esportes;
- * Gastronomia;
- * Bebidas;
- * Fotografias;

Durante a entrevista, pedir ao entrevistado que fale sobre *como tomou conhecimento* daquilo que gosta ou tem como preferência, artística e culturalmente falando.

- * Você tomou conhecimento dessas coisas por meio da escola, de amigos, colegas de trabalho, familiares...? Por outros meios? Quais? Fale-me sobre isso.
- * Como você foi tendo *contato* com essas manifestações culturais e artísticas? Fale-me a respeito.

Posse de bens culturais e artísticos: Fale-me, por favor, sobre o tipo de bens artísticos, e culturais, de forma ampla, que você gosta de *comprar* e *ter* (pedir ao entrevistado que detalhe, exemplifique e, se possível, que mostre ao entrevistador esses objetos; o objetivo aqui é fazer um “inventário” dos bens culturais do entrevistado):

- * Música: obras em CD, obras em DVD, discos de vinil, aparelhos de som, instrumentos musicais, revistas especializadas em artistas da música, souvenirs de seus cantores (as) e/ou grupos e bandas preferidos (as), objetos que remetam à música, de forma geral;
- * Literatura: livros em suporte de papel e/ou eletrônicos, revistas, jornais, periódicos especializados;

- * Artes plásticas: quadros, esculturas, peças de artesanato, objetos de decoração doméstica;
- * Filmes: obras em DVD, fitas VHS, revistas especializadas em cinema e/ou em vida de atores, diretores e outros, canais de filmes na internet ou na TV por assinatura, souvenirs de seus atores, atrizes, diretores e diretoras favoritos (as), souvenirs de seus filmes e/ou personagens favoritos;
- * Televisão: assinatura de canais temáticos e/ou especializados em determinados assuntos, televisão aberta, canais públicos ou privados;
- * Moda: formas de se vestir, uso de determinadas marcas, opções de vestuário;
- * Gastronomia;
- * Automóveis;
- * Motocicletas;
- * Bicicletas;
- * Acessórios para carros, motos e/ou bicicletas;
- * Coleciona algo?
- * Fotografias;

Durante a entrevista, pedir ao entrevistado que fale sobre *como tomou conhecimento* daquilo que gosta de adquirir e ter, artística e culturalmente falando:

- * O que o levou a conhecer as coisas que gosta de ter?
- * Você tomou conhecimento dessas coisas por meio da escola, de amigos, colegas de trabalho, familiares...? Por outros meios? Quais? Fale-me sobre isso.
- * Como você foi tendo *contato* com essas manifestações culturais e artísticas? Fale-me sobre isso.

Encerramento: Gostaria de falar sobre mais algum assunto ligado ao que tratamos até aqui? Gostaria de falar sobre mais algum outro assunto? Fique à vontade.

Combinar os próximos encontros com o entrevistado, adiantando para ele o tema seguinte, a fim de que ele já possa se preparar, *a priori*, para os assuntos que serão tratados.

Guia de entrevista temática

Tema: Ingresso e evolução no mundo do trabalho

Entrevistado:

Data:

Horário do início:

Horário do encerramento:

Local de realização:

Introdução da entrevista: Antes de começarmos, você tem algo a dizer ou complementar sobre as nossas entrevistas anteriores? Você gostaria de me fazer alguma pergunta sobre a minha pesquisa ou sobre qualquer outro assunto?

Perguntas de caráter objetivo¹¹⁵

- * Qual a sua profissão ou cargo?
- * Trabalha diretamente na profissão para a qual se formou em nível superior?
- * Esta é a sua única fonte de renda? Se não, fale-me sobre as demais.
- * Desde quando atua nesta profissão ou cargo?
- * Existe uma expectativa ou previsão de aposentadoria? Fale-me a respeito.

Perguntas de caráter subjetivo

- * Conte-me a sua história profissional.

Obs: o entrevistado terá liberdade para desenvolver uma narrativa livre a esse respeito, e, após a sua fala, eu me certificarei de abordar temas omitidos ou tratados apenas de modo superficial, conforme a listagem abaixo:

- * Como foi a sua entrada na firma, repartição ou setor de trabalho?
- * Fale-me sobre a sua evolução nesse meio: promoções, mudanças de cargo, aumentos salariais, delegação de maiores responsabilidades...?
- * A que você atribui a sua ascensão no mundo do trabalho?
- * Fale-me sobre a sua relação com os seus superiores.
- * Conte-me sobre a sua relação com aqueles que trabalham com você e que estão em uma posição hierarquicamente abaixo da sua no trabalho.
- * Conte-me sobre a sua relação com os seus colegas de trabalho, de modo geral.

¹¹⁵ Algumas das perguntas aqui apresentadas aparecem como meio de suprir a necessidade de formalização das informações, mesmo que eu já possuía algumas delas.

- * Conte-me sobre a sua relação com os seus clientes, de modo geral.
- * Você entende que a sua formação universitária foi satisfatória para que você exercesse a sua profissão ou cargo da forma como exerce?
- * Como você foi aprendendo, em sentido prático, a exercer a sua profissão?
- * Você tem uma formação continuada na sua área de trabalho (cursos de longa e/ou curta duração, estuda por conta própria...)?
- * Você tem ou costuma adquirir material especializado em sua área de atuação profissional (revistas especializadas, periódicos, livros, mídias eletrônicas...)?
Fale-me a respeito.
- * Você se sente satisfeito fazendo o que faz? Conte-me sobre o seu envolvimento pessoal com a sua profissão.
- * Onde você ainda quer chegar, profissionalmente falando?

Encerramento: Gostaria de falar sobre mais algum assunto ligado à sua prática profissional?
Gostaria de falar sobre mais algum outro assunto? Fique à vontade.

Combinar os próximos encontros com o entrevistado, adiantando para ele o tema seguinte, a fim de que ele já possa se preparar, *a priori*, para os assuntos que serão tratados.

Guia de entrevista temática

Tema: Origem e trajetória social e escolar e relações familiares

Entrevistado:

Data:

Horário do início:

Horário do encerramento:

Local de realização:

Introdução da entrevista: Em nossa entrevista anterior eu pude conhecer a sua vida profissional, por assim dizer. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ao que me disse? Quer me fazer qualquer pergunta, sobre a minha pesquisa ou sobre qualquer outro assunto? Fique à vontade para perguntar ou falar o que quiser.

Perguntas de caráter objetivo¹¹⁶

- * Local e data de nascimento?
- * Como você se autodeclara em termos étnico-raciais?
- * Quantidade de irmãos e irmãs?
- * É casado, solteiro, namora...?
- * Tem filhos? Se sim, quantos?
- * Grau de escolaridade, incluindo todos os cursos de curta e longa duração concluídos ou em andamento.
- * Fala outro (s) idioma (s)? Qual/quais?

Perguntas de caráter subjetivo

- * Fale-me livremente sobre seus pais (ocupação profissional, grau de escolaridade, idade, declaração étnico-racial/cor, religião...).
- * Fale-me livremente sobre seus irmãos e suas irmãs (ocupação profissional, grau de escolaridade, idade, declaração étnico-racial/cor, religião...).
- * Vamos tratar de sua escolarização: quando começou a estudar?
- * Onde? Por quantas e quais escolas passou na educação básica (até o final do atual ensino médio)?

¹¹⁶ Algumas destas informações já apareceram nas entrevistas-piloto, portanto, o objetivo dessas perguntas é de formalizar as respostas.

* Estudou em escolas públicas e/ou privadas? Fale-me a respeito.

* Conte-me a respeito do seu percurso escolar na educação básica – Tratar de questões referentes ao: 1) desempenho em termo de notas; 2) se houve ou não reprovações; 3) se cursou todas as séries com ou sem atrasos; 4) que disciplinas gostava mais e em quais costumava obter melhor rendimento; 5) relações com professores; 6) relações com colegas; 7) relações com diretores e demais membros da (s) escola (s); 8) conte-me sobre a conclusão de seus cursos, formaturas, etc.; 9) a sua escolarização básica foi suficiente para levá-lo a ingressar na universidade ou você necessitou de outras estratégias para isto, como frequência a cursinhos pré-vestibulares ou aulas particulares?

* Fale-me sobre o (s) seu (s) curso (s) superior (es): em que universidade (s) estudou? – Tratar de questões referentes ao: 1) desempenho em termo de notas; 2) se houve ou não reprovações; 3) se houve atraso na conclusão do (s) curso (s); 4) que disciplinas gostava mais e em quais costumava obter melhor rendimento; 5) relações com professores; 6) relações com colegas; 7) relações com coordenares, diretores e demais membros da (s) universidade (s); 8) conte-me sobre a conclusão de seu (s) cursos, formatura (s), etc.; 9) a sua escolarização em nível superior foi suficiente para levá-lo a ingressar em um curso de pós-graduação (caso tenha ingressado)?

* Fale-me sobre o (s) seu (s) curso (s) de pós-graduação (*stricto e/ou lato senso*): em que universidade (s) estudou? – Tratar de assuntos ligados: 1) ao tema de estudo/pesquisa do entrevistado; 2) em que sentido esta formação continuada, por assim dizer, contribuiu (ou não) para a ascensão profissional do entrevistado.

* Você faz ou pensa em fazer novos cursos? Quais? Fale-me a respeito.

*Gostaria de falar sobre mais algum assunto ligado a sua escolarização?

Relações familiares

* Fale-me sobre a sua relação com os seus parentes próximos (sobretudo pai, mãe, irmãos).

* Com que frequência os vê? Fale-me sobre isto.

* Eles costumam visitá-lo? Conte-me sobre as visitas deles.

* Você costuma visitá-los? Conte-me sobre suas visitas a eles.

* Vocês saem juntos a passeio?

* Viajam juntos?

- * Como é a convivência entre vocês?
- * Você acredita, sente ou percebe que o fato de você ter se escolarizado bastante e por ocupar a sua profissão, a relação entre vocês mudou? Fale-me livremente sobre isto.
- * Se mudou, como mudou?
- * Se mudou, por que pensa que mudou? Quais foram os motivos da mudança?
- * Caso tenham havido mudanças, como você as vê na relação entre vocês? Comente.
- * Sua profissão o aproximou de seus familiares? Como você percebe a relação entre vocês?
- * Como você acredita que eles lhe veem hoje, depois de seu percurso até o posto que ocupa?
- * Você os auxilia de alguma forma (financeiramente, escolarmente...)?
- * Como você participa das questões ligadas a sua família de origem (problemas ou conflitos familiares, por exemplo)?

Encerramento: Gostaria de falar sobre mais algum assunto ligado a sua relação com seus familiares? Gostaria de falar sobre mais algum outro assunto tratado por nós nas entrevistas anteriores? Deseja me perguntar algo? Fique à vontade.

Solicitação de possíveis novas entrevistas: Você me forneceu informações importantes, mas, caso seja necessário, você estaria disponível para outras entrevistas futuras, caso eu precise aprofundar em algum assunto?

Solicitação de possíveis formas alternativas de contato: Caso eu precise de alguma informação pontual, você poderia responder a alguma pergunta enviada por *e-mail* ou por mensagem nas redes sociais, por exemplo?

Agradecimento: Gostaria de agradecer enormemente a sua colaboração até aqui e de me desculpar por qualquer coisa.

ANEXO II

**SÍNTESE DA NARRATIVA DO MITO GREGO DE SÍSIFO ENTREGUE AOS
SUJEITOS DA PESQUISA**

O mito de Sísifo¹¹⁷

Os deuses condenaram Sísifo a empurrar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornara a cair por seu próprio peso. Pensaram, com certa razão, que não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança.

Se dermos crédito a Homero, Sísifo era o mais sábio e prudente dos mortais. Mas, segundo uma outra tradição, ele tendia para o ofício de bandido. Não vejo contradição nisso. As opiniões diferem sobre os motivos que o levaram a ser o trabalhador inútil dos infernos. Censuraram-lhe primeiro certa levandade com os deuses. Ele revelou seus segredos. Egina, filha de Asopo, foi raptada por Júpiter. O pai estranhou seu desaparecimento e se queixou a Sísifo. Este, que estava sabendo do rapto, ofereceu-se para instruir Asopo, com a condição de que ele desse água à cidadela de Corinto. Preferiu a benção da água aos raios celestes. E como castigo acabou nos infernos. Homero nos conta também que Sísifo havia acorrentado a Morte. Plutão não pôde suportar o espetáculo de seu império deserto e silencioso. Enviou o deus da guerra, que libertou a Morte das mãos de seu vencedor.

Contam também que Sísifo, já perto de morrer, quis imprudentemente pôr à prova o amor de sua esposa. Ordenou que ela jogasse seu corpo insepulto no meio da praça pública. Sísifo foi para os infernos. E ali, irritado por uma obediência tão contrária ao amor humano, obteve de Plutão a permissão de voltar à Terra para castigar a mulher. Mas quando tornou a ver a face deste mundo, a desfrutar da água e do sol, das pedras tépidas e do mar, não quis voltar para as sombras infernais. As chamadas, cóleras e advertências nada conseguiram. Durante muitos anos ele continuou morando em frente à curva do golfo, com o mar resplandecente e os sorrisos da Terra. Foi preciso uma intervenção dos deuses. Mercúrio segurou o audaz pelo pescoço e, tirando-o de suas alegrias, trouxe-o à força de volta para o inferno, onde sua rocha estava já preparada.

(...)

¹¹⁷ Excerto transcrito de Camus (2013, p. 119-122).

ANEXO III**DETALHAMENTO METODOLÓGICO DO TRABALHO DE CAMPO**

Entrevistado: Edmar Rodrigues da Silva.

Período do trabalho de campo: 03/05/2013 – 03/06/2016.

Quantidade de entrevistas: 1 piloto e 7 formalizadas = 8.

Duração total dos áudios das entrevistas: 11 horas, 54 minutos e 21 segundos.

1. Entrevista-piloto: dia 03/05/2013 – Local: um café na cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 53 minutos e 01 segundo.
2. Primeira entrevista formalizada: dia 24/04/2015 – Local: espaço aberto na UFLA – Duração do áudio: 1 hora, 22 minutos e 52 segundos.
3. Segunda entrevista formalizada: dia 08/10/2015 – Local: espaço aberto na UFLA – Duração do áudio: 1 hora, 18 minutos e 20 segundos.
4. Terceira entrevista formalizada: dia 03/03/2016 – Local: um anfiteatro na UFLA – Duração do áudio: 56 minutos e 35 segundos.
5. Quarta entrevista formalizada: dia 15/04/2016 – Local: espaço aberto na UFLA – Duração do áudio: 1 hora, 45 minutos e 40 segundos.
6. Quinta entrevista formalizada: dia 13/05/2016 – Local: espaço aberto na UFLA – Duração total dos áudios (há dois momentos de pausa, ocasionadores de três arquivos de áudio desta mesma entrevista): 2 horas, 4 minutos e 58 segundos.
7. Sexta entrevista formalizada: dia 20/05/2016 – Local: espaço aberto na UFLA – Duração total dos áudios (há um momento de pausa, ocasionador de dois arquivos de áudio desta mesma entrevista): 1 hora, 47 minutos e 22 segundos.
8. Sétima entrevista formalizada: dia 03/06/2016 – Local: Biblioteca Municipal de Lavras, MG – Duração do áudio: 1 hora, 45 minutos e 33 segundos.

Outras fontes: conversas via WhatsApp, Messenger, ligações telefônicas e informações extraídas do Facebook.

Entrevistado: Sebastião Donizeti Rossi.

Período do trabalho de campo: 15/05/2013 – 13/03/2017.

Quantidade de entrevistas: 2 piloto, 4 formalizadas, 1 complementar e 1 retorno = 8.

Duração total dos áudios das entrevistas: 08 horas, 16 minutos e 06 segundos.

1. Primeira entrevista-piloto: dia 15/05/2013 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 1 hora, 06 minutos e 53 segundos.
2. Segunda entrevista-piloto: dia 02/07/2013 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 57 minutos e 27 segundos.
3. Primeira entrevista formalizada: dia 24/06/2015 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 49 minutos e 57 segundos.
4. Segunda entrevista formalizada: dia 30/06/2015 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG – Duração total dos áudios (houve uma solicitação de religação do gravador pelo entrevistado, a fim de que ele complementasse uma informação, ocasionadora de dois arquivos de áudio desta mesma entrevista): 1 hora, 53 minutos e 06 segundos.
5. Terceira entrevista formalizada: dia 07/07/2015 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 1 hora, 22 minutos e 11 segundos.
6. Quarta entrevista formalizada: dia 28/07/2015 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG, com a presença e a participação de Mônica, esposa do entrevistado – Duração do áudio: 1 hora, 01 minuto e 54 segundos.
7. Entrevista complementar: dia 26/01/2017 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG. – Duração do áudio: 1 hora, 04 minutos e 38 segundos. **Obs:** durante a escrita do capítulo de análise vertical da trajetória do sujeito, algumas lacunas apareceram, o que me levou a solicitar esta nova entrevista com ele, a fim de esclarecer questões até aquele momento incipientes.
8. Entrevista retorno: dia 13/03/2017 – Local: residência do entrevistado, na cidade de Lavras, MG. – Sem registro de áudio, pois o sujeito entendeu que a gravação não seria necessária e solicitou que eu não ligasse o gravador.

Outra fonte: currículo do entrevistado na Plataforma Lattes do CNPq, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/4737807627400115>>, acesso em 10 de novembro de 2016.

Entrevistado: Vicente Gualberto.

Período do trabalho de campo: 22/04/2013 – 12/11/2015.

Quantidade de entrevistas: 4 piloto e 9 formalizadas = 13.

Duração total dos áudios das entrevistas: 26 horas, 57 minutos e 27 segundos.

1. Primeira entrevista-piloto: dia 22/04/2013 – Local: sala do entrevistado, no Departamento de Ciência do Solo (DCS) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 42 minutos e 59 segundos.
2. Segunda entrevista-piloto: dia 25/04/2013 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 1 hora, 46 minutos e 52 segundos.
3. Terceira entrevista-piloto: dia 15/05/2013 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 1 hora, 16 minutos e 09 segundos.
4. Quarta entrevista-piloto: dia 18/06/2013 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 2 horas, 14 minutos e 20 segundos.
5. Primeira entrevista formalizada: dia 17/04/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 2 horas, 33 minutos e 22 segundos.
6. Segunda entrevista formalizada: dia 19/06/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 2 horas, 26 minutos e 02 segundos.
7. Terceira entrevista formalizada: dia 03/07/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 2 horas, 29 minutos e 08 segundos.
8. Quarta entrevista formalizada: dia 11/07/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração total dos áudios (há um momento de pausa, ocasionador de dois arquivos de áudio desta mesma entrevista): 1 hora, 30 minutos e 09 segundos.
9. Quinta entrevista formalizada: dia 17/07/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 3 horas, 11 minutos e 37 segundos.
10. Sexta entrevista formalizada: dia 20/07/2016 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 2 horas, 55 minutos e 15 segundos.
11. Sétima entrevista formalizada: dia 27/07/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 2 horas, 37 minutos e 23 segundos.
12. Oitava entrevista formalizada: dia 29/07/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 1 hora, 56 minutos e 27 segundos.

13. Nona entrevista (devolução/retorno ao entrevistado): dia 12/11/2015 – Local: residência do entrevistado – Duração do áudio: 1 hora, 17 minutos e 44 segundos. Trata-se de uma conversa com o entrevistado após a leitura realizada por ele do capítulo de minha tese a seu respeito por mim escrito.

Outras fontes: conversas ao telefone com o sujeito, por meio das quais obtive informações pontuais, todavia necessárias ao estudo desenvolvido, e o currículo do entrevistado na Plataforma Lattes do CNPq, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/2525719782637653>>, acesso em 10 de novembro de 2016.

Entrevistado: Gilberto Benedito.

Período do trabalho de campo: 15/03/2013 – 26/07/2017.

Quantidade de entrevistas: 3 piloto, 4 formalizadas e 1 complementar = 8.

Duração total dos áudios das entrevistas: 6 horas, 50 minutos e 27 segundos.

1. Primeira entrevista-piloto: dia 15/03/2013 – Local: sala do entrevistado no Fórum da cidade de Lavras, MG¹¹⁸ – Duração do áudio: 18 minutos e 49 segundos.
2. Segunda entrevista-piloto: dia 03/04/2013 – Local: sala do entrevistado no Fórum da cidade de Lavras, MG – Duração do áudio: 43 minutos e 40 segundos.
3. Terceira entrevista-piloto: dia 08/05/2013 – Local: sala de conveniências do condomínio Jardim das Palmeiras, na cidade de Lavras, MG, onde à época residia o entrevistado – Duração do áudio: 47 minutos e 44 segundos.
4. Primeira entrevista formalizada: dia 21/07/2015 – Local: sala do entrevistado no Fórum da cidade de Pouso Alegre, MG¹¹⁹ – Duração do áudio: 1 hora, 34 minutos e 38 segundos.
5. Segunda entrevista formalizada: dia 22/07/2015 – Local: sala do entrevistado no Fórum da cidade de Pouso Alegre, MG – Duração do áudio: 44 minutos e 15 segundos.
6. Terceira entrevista formalizada: dia 23/07/2015 – Local: sala do entrevistado no Fórum da cidade de Pouso Alegre, MG – Duração do áudio: 34 minutos e 49 segundos.
7. Quarta entrevista formalizada: dia 11/09/2015 – Local: sala do entrevistado no Fórum da cidade de Pouso Alegre, MG – Duração do áudio: 1 hora, 08 minutos e 32 segundos.
8. Entrevista complementar: dia 26/07/2017 – Local: espaço aberto na Sede Social do Condomínio MontSerrat, na cidade de Lavras, MG. Duração do áudio: 58 minutos.

Outras fontes: currículo do entrevistado na Plataforma Lattes do CNPq, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1699434093848464>>, acesso em 06 de novembro de 2017, uma

¹¹⁸ À época localizado à Rua Raul Soares, nº 87, Centro, CEP: 37200-000, Lavras, Minas Gerais, pois o fórum da cidade foi transferido de endereço posteriormente às datas das entrevistas ali realizadas.

¹¹⁹ Localizado à Avenida Doutor Carlos Blanco, nº 245, Bairro Santa Rita, CEP: 35550-000, Pouso Alegre, Minas Gerais.

entrevista gravada em áudio e vídeo, realizada com o sujeito por estudantes do curso de Direito da Universidade Federal de Lavras, a mim cedida pelo acadêmico Marcos Antônio de Carvalho (duração: 49 minutos e 22 segundos), bem como conversas por correio eletrônico (*e-mail*), por aplicativos instantâneos de mensagens (WhatsApp e Messenger), via redes sociais virtuais (no caso, o Facebook, de onde extraí informações por ele postadas nesse ambiente virtual) e por telefone.

ANEXO IV**QUADRO COMPARATIVO DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES**

| LEI 4.024, DE 1961 | | | | LEI 5.692, DE 1971 | | | LEI 9.394, DE 1996 | | | Idade prevista | |
|---------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------|----------------------------|---------------------|-----------------|--------------------|-------------------|--------------------|----------------|-----------------------|
| GRAU PRIMÁRIO | ENSINO PRIMÁRIO | Educação pré-primária | Escola Maternal | 0 a 6 anos | ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO | Escola Maternal | 0 a 6 anos | EDUCAÇÃO INFANTIL | Creche | * | 0 a 3 anos |
| | | Jardim de Infância | | | | | | | Jardim de Infância | Pré-Escola | * |
| | | Ensino primário | 1ª série | | | Séries Iniciais | | | 1ª série | Anos Iniciais | 1º Ano ¹²⁰ |
| | 2ª série | | 2ª série | 2º Ano | 7 anos | | | | | | |
| | 3ª série | | 3ª série | 3º Ano | 8 anos | | | | | | |
| | 4ª série | | 4ª série | 4º Ano | 9 anos | | | | | | |
| | Exame de Admissão ao Ginásio | | | | 1º GRAU | Séries Finais | 5ª série | Anos Finais | 6º Ano | 11 anos | |
| | GRAU MÉDIO | ENSINO MÉDIO | 1º Ciclo | Ginásial | | | 6ª série | | 7º Ano | 12 anos | |
| | | | | | | | 7ª série | | 8º Ano | 13 anos | |
| | | | | | | | 8ª série | | 9º Ano | 14 anos | |
| 1ª série | | | | | | ENSINO MÉDIO | 1º Ano | 15 anos | | | |
| 2ª série | | 2º Ano | 16 anos | | | | | | | | |
| 3ª série | | 3ª série | 3º Ano | 17 anos | | | | | | | |
| 4ª série (alguns casos regime profissional) | | | | | | | | | | | |
| Exame de Admissão ao Ensino Superior | | | | Admissão: Exame Vestibular | | | Admissão: Vários | | | | |
| ENSINO SUPERIOR | | | | ENSINO SUPERIOR | | | ENSINO SUPERIOR | | | 18 anos | |

Reproduzido de Carvalho (2012)

¹²⁰ Nomenclatura do Ensino Fundamental de 9 anos prevista pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005.

ANEXO V

TEXTO APRESENTADO À BANCA E À AUDIÊNCIA NA OCASIÃO DA

DEFESA DA TESE

APRESENTAÇÃO

Defendo aqui a tese *Quando Sísifo alcança o topo da montanha: escolarização de longo curso, vida socioprofissional e disposições culturais de sujeitos de origem popular*. O trabalho resulta de uma pesquisa inserida no campo da Sociologia da Educação, de modo específico, entre os estudos pautados em dados qualitativos realizados na escala microssociológica. A pesquisa e a redação da tese se deram sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria José Braga Viana e sob a co-orientação da Prof^a. Dr^a Maria Amália de Almeida Cunha.

A pesquisa foi construída a partir de questionamentos acerca da relação mantida por sujeitos de origem popular com culturas diversas. Se pensarmos em sujeitos pobres, que conseguiram se escolarizar longamente, rompendo, assim, com uma improbabilidade estatística, sujeitos que se inseriram no mundo do trabalho em profissões condizentes com o capital escolar por eles adquirido e que alcançaram uma posição social, no mínimo, mais elevada em relação à de seus pais, os processos vivenciados por esses sujeitos evidenciam toda uma problemática cuja complexidade deve interessar à Sociologia – e não apenas a complexidade desses processos, mas também e principalmente, as tensões inerentes a eles.

No início da década de 1990, com a dissertação de mestrado de Écio Antônio Portes (1993), intitulada *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*, a presença do estudante pobre nas universidades brasileiras se constituiu em objeto da Sociologia da Educação e de campos afins. Hoje, 24 anos após a realização desse estudo, a temática está consolidada nos meios acadêmicos do país, e conta com inúmeros trabalhos, que levam em consideração a vasta gama de aspectos que a envolvem, com todos os seus matizes.

Todavia, a compreensão de tais processos escolares – que incluem o *ingresso* e a *permanência* dos sujeitos no ensino superior – desemboca na necessária análise dos efeitos sociais do diploma universitário, que, basicamente, objetiva alcançar o entendimento da relação entre a escolarização e a vida profissional dos estudantes. Em outras palavras, surge a imperativa pergunta: como se estabelecem os vínculos entre a origem social, a conclusão de um curso superior e o acesso a profissões condizentes com o capital escolar adquirido?

Os sujeitos de origem popular herdam uma cultura sociofamiliar marcada, comumente, pela limitação material. Contudo, isso não os impede de simbolizar a existência. Quando conseguem se escolarizar longamente, seus horizontes culturais se ampliam e se tornam mais complexos, devido ao contato com novas manifestações, sejam elas estritamente escolares ou não, como aquelas das quais tomam conhecimento ao estabelecerem certos vínculos com professores, estudantes e funcionários da instituição de ensino da qual passam a fazer parte. O ingresso no mundo do trabalho em profissões condizentes com a certificação escolar obtida aumenta ainda mais o leque cultural dos sujeitos, em decorrência da necessária assimilação da cultura profissional e da maximização do raio de relações estabelecidas, com amigos, clientes e colegas de trabalho, o que leva ao problema da relação com as diversas culturas.

Com efeito, cada meio é caracterizado por uma cultura que lhe é própria e, no quadro aqui apresentado, é possível delinear pelo menos três delas: a cultura dos meios de origem dos sujeitos, a cultura profissional e a “cultura legítima”, analiticamente distinguidas.

A cultura dos meios de origem dos sujeitos corresponde à cultura familiar e à do círculo social restrito do qual passam a fazer parte desde o nascimento. Trata-se da cultura do “berço”, da “vizinhança”, do “bairro”, cultura que constitui insensivelmente o *habitus* dos indivíduos por meio dos processos de *socialização primária*, conceito vastamente trabalhado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros autores.

A cultura profissional diz respeito ao conhecimento técnico específico de cada campo no mundo do trabalho. Sua incorporação depende de processos formais e informais que acontecem nos diferentes universos profissionais, inclusive no caso das profissões que exigem a posse de uma titulação escolar de nível superior para o seu exercício, caso das profissões dos sujeitos da pesquisa que originou a tese ora defendida, a saber: Edmar Rodrigues da Silva, 68 anos de idade, ex-Oficial da Marinha Mercante Brasileira, com formação e breve experiência na área da Engenharia Civil e, atualmente, professor da educação básica; Sebastião Donizeti Rossi, 61 anos de idade, professor universitário aposentado e, no momento, professor da educação básica; Vicente Gualberto, 67 anos de idade, professor universitário aposentado; e Gilberto Benedito, 53 anos de idade, Juiz de Direito.

Há manifestações culturais ligadas, de modo mais comum, aos grupos sociais economicamente privilegiados. Por esta razão, essas manifestações não compunham o universo material e simbólico de origem dos sujeitos investigados, todos nascidos nos meios populares. Entretanto, a escolarização de longo curso e a inserção em profissões condizentes com ela no mundo do trabalho colocou-os, de alguma forma, em contato com essa “cultura legítima”, na realidade, *legitimada* em meio aos processos sociais, históricos e políticos de luta pela dominação social, como revelam, entre tantos, os estudos de Pierre Bourdieu.

Considerando-se as especificidades de cada universo material e simbólico, a diversidade das culturas presentes em cada espaço pelos quais os sujeitos transitam, por disposição própria ou determinação das circunstâncias, e as tensões inerentes aos processos de incorporação cultural, emergem problemas passíveis de compreensão sociológica.

Toda a problemática da mobilidade social ascendente me levou a encontrar uma intertextualidade entre as teorias da reprodução social e a narrativa do mito grego de Sísifo, semideus que cria inúmeras estratégias para alcançar a imortalidade, privilégio dos deuses, e, além da frustração das suas expectativas, ainda se vê castigado a erguer constantemente uma pesada rocha ao alto de um monte, de onde ela sempre volta a cair por seu próprio peso. Observo nessa narrativa profundas relações com as sociedades de classes. Embora a cosmovisão liberal, predominante em sociedades como a nossa, traga em seu conjunto a defesa das reais possibilidades de ascensão social via mobilização livre dos indivíduos, o fato é que se encontra constituída toda uma estrutura capaz de garantir a perpetuação das desigualdades sociais: verdadeiras barreiras são colocadas aos sujeitos, e a subida a patamares mais elevados se torna mais rara do que os discursos defendem e do que a propaganda capitalista alardeia. Contudo, alguns Sísifos conseguem obter sucesso em sua escalada, caso de Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto.

O referencial teórico da pesquisa desenvolvida é, basicamente, bourdieusiano. Meu objetivo foi o de incorporar o cabedal conceitual de Bourdieu, de seus colaboradores e de autores que com ele dialogam, com o cuidado de não promover uma transposição automática para a realidade analisada, mas levando em consideração as especificidades contextuais do campo. A respeito da complexidade e das contradições

inerentes às disposições culturais dos sujeitos, os processos de hibridação cultural, da forma como foram analisados por Néstor García Canclini, ajudaram-me a compreender traços das práticas, apreciações, inserções e consumos desses sujeitos de modo a considerar as harmonias e tensões que caracterizam as dinâmicas de incorporação cultural vividas por cada um deles. A discussão acerca do *capital cultural profissional*, conceito diretamente relacionado ao de *cultura profissional*, é pautada, sobretudo, nos estudos de Telmo Caria e Bernard Lahire. Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, os estudos de Jean-Claude Kaufmann se destacam como referencial central, embora muitos aspectos do trabalho de campo tenham sido inspirados em uma série de outros estudos nacionais e internacionais com os quais procurei dialogar.

O trabalho de campo consistiu, principalmente, em uma investigação pautada em entrevistas semidiretivas em profundidade com os sujeitos, realizadas entre março de 2013, ocasião na qual iniciei informalmente a pesquisa, e julho de 2017. Outras fontes de informações foram utilizadas, como currículos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), postagens dos sujeitos das redes sociais virtuais, telefonemas e conversas por correio eletrônico (e-mail) e aplicativos de mensagens instantâneas. Ancorado em Kaufmann (2013), optei por tomar como dado os áudios das entrevistas, sem transcrevê-las em sua integralidade. Não obstante, determinadas falas dos sujeitos foram literalmente transcritas, pois elas dão o tom do que defendo ao longo do texto.

Parto agora para a apresentação dos entrevistados:

Edmar nasceu e reside na cidade mineira de Ribeirão Vermelho. Segundo na fratria, ele tem dois irmãos, um homem e uma mulher, é solteiro e não tem filhos. Sua mãe sempre foi “do lar” e seu pai ferroviário. O sujeito se autodeclara pardo. Com 68 anos, trabalha como professor de Matemática e Física em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Ijaci, circunvizinha a sua cidade de residência, e não sabe ao certo quando irá se aposentar.

Sua escolarização, do antigo jardim de infância até o atual 9º ano do ensino fundamental, deu-se em uma escola pública da cidade de Ribeirão Vermelho. O então ciclo colegial, atual ensino médio, aconteceu em três escolas: no Instituto Presbiteriano Gammon (IPG), na cidade de Lavras, escola particular a custo paga pelo seu pai, no Colégio Estadual Doutor João Batista Hermeto, também em Lavras, e na escola da

Marinha Mercante do Brasil. Com efeito, Edmar fez um concurso para esta corporação, foi aprovado e nela permaneceu durante alguns anos em sua juventude. Posteriormente, ele cursou Engenharia Civil na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fez a graduação em Ciências Físicas e Biológicas no então Instituto Superior de Ciências, Artes e Humanidades de Lavras (INCA), atual Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) e, mais recentemente, cursou Letras na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Em sua formação constam cursos de especialização em Matemática e Física e um Mestrado em Educação, embora este não tenha sido concluído.

Um dos aspectos favorecedores da longevidade escolar de Edmar é fato de ele não ter conciliado trabalho e estudos durante a sua infância e adolescência. Seu primeiro trabalho foi na Marinha Mercante do Brasil, onde ingressou via concurso público. Após sair da Marinha e concluir o curso de Engenharia Civil, ele atuou por cerca de três anos na profissão para a qual se formou, mas também a abandonou e passou a lecionar Matemática e Física em escolas públicas e privadas da educação básica.

A respeito das disposições culturais, Edmar é, dos quatro sujeitos da pesquisa, o que maior contato mantém com as expressões “legítimas”, com a “cultura erudita, clássica”. Sua formação cultural, por assim dizer, o levou a incorporar a cultura em questão com uma intensidade que o faz relacionar-se familiarmente com ela e a discursar sobre ela com fluidez, desenvoltura e emoção, sentimento comumente manifesto em seus olhos e em sua fala.

Passo, agora, ao segundo sujeito da pesquisa: Sebastião, originário da zona rural de Ijaci, Minas Gerais, onde passou toda a sua infância e grande parte de sua juventude. Segundo na fratria, ele tem dois irmãos, ambos homens. Seu pai foi trabalhador rural e sua mãe uma dona de casa que auxiliava o marido na árdua lida na roça. Ele tem 61 anos, é casado, pai de dois filhos e se autodeclara branco, mas acredita ter ascendência indígena.

A vida escolar de Sebastião foi marcada pela conciliação, desde a infância, entre estudos e trabalho: ele auxiliava os pais na lida na roça e na venda dos produtos que cultivavam na pequena propriedade rural da família. Os três primeiros anos de sua escolarização se deram em uma escola pública rural multisseriada e as séries finais do então 1º grau se deram em escolas públicas e comunitárias da sua cidade. Já o 2º grau, Sebastião cursou em uma escola privada da cidade de Lavras, paga por ele e pelo pai.

Sua família obteve da direção desta escola um desconto considerável nas mensalidades, o que propiciou sua permanência na mesma até à conclusão do 2º grau. Com o subsídio do Crédito Educativo, extinto programa do Governo Federal, o sujeito cursou a graduação em Matemática no então INCA, atual UNILAVRAS. Sebastião fez ainda uma especialização em Física, na modalidade *lato sensu*, na antiga Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL), atual UFLA.

Ao longo de sua carreira docente, Sebastião atuou em uma série de escolas públicas da educação básica, algumas prestigiadas, “de referência”, como ele próprio diz, na cidade de Lavras e em sua região, lecionando Matemática e Física. O Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM) e o IPG são as principais dessas escolas. Ele também já trabalhou em cursinhos pré-vestibulares e chegou a ser professor substituto da ESAL. Atualmente, mesmo aposentado, trabalha como professor de Matemática no ensino médio de uma escola privada.

Dos entrevistados, Sebastião é o que menor proximidade mantém das manifestações culturais “legítimas”. Sem que isto o tenha prejudicado em suas relações sociais e em sua vida profissional, ele é distante das práticas e apreciações culturais das camadas superiores, não tem familiaridade com a “cultura erudita” e preserva disposições culturais “simples”, ligadas ao homem do campo que ele nunca deixou de ser por completo, como ele mesmo diz: “A gente sai da roça, mas a roça não sai da gente”. Sobre a cultura profissional, esta Sebastião incorporou com a intensidade necessária à consumação de seus objetivos socioprofissionais.

Vicente, hoje com 67 anos, natural de Lavras, é o mais novo dos 14 filhos de uma mulher analfabeta, que trabalhou a vida toda como cozinheira e tecelã. Aposentado há um ano, após quase três décadas de trabalho como professor da UFLA, Vicente se autodeclara preto e sua condição física foi, certamente, um obstáculo de difícil transposição em seu percurso social, escolar e profissional: ele sofreu a amputação total de seus membros inferiores, em decorrência de um acidente rodoviário ocorrido no ano de 1980.

Dos entrevistados, Vicente é o único que teve a escolarização interrompida, durante a infância e a juventude, pelas injunções sociais: ele sempre conciliou trabalho e estudos e, durante anos, precisou se dedicar exclusivamente àquele, por vezes exercendo atividades precárias. Em seu percurso, o sujeito passou pelo Grupo Escolar Álvaro

Botelho, pelo Colégio Estadual Doutor João Batista Hermeto e por outras duas instituições de ensino fundamentais para o seu êxito escolar: O IPG e a Escola Profissional Ferroviária. No IPG, Vicente cursou parte do 2º grau subsidiado pelo que ele chama de “bolsa de estudos” – na realidade, ele obteve a isenção do pagamento das mensalidades e demais taxas da escola em troca de sua mão de obra como trabalhador braçal não remunerado e não formalizado. Já a Escola Profissional Ferroviária constitui um momento essencial em seu percurso, pois, por meio dela, Vicente pôde se manter próximo à escolarização formal em um período lacunar em sua formação e ainda conseguiu se tornar torneiro mecânico profissional, o que o levou a conseguir empregos capazes de conferir a ele uma remuneração um pouco maior do que as obtidas em seus trabalhos anteriores, como balconista, engraxate, carregador de mercadorias e catador e vendedor de esterco. Embora o aspecto supostamente democrático da educação profissionalizante possa ser uma máscara ideológica construída para ocultar o seu real propósito, isto é, o de criar uma “escola para os pobres” e os manter distantes da escolarização em nível superior, o fato é que, de certa maneira, *para Vicente*, o ensino oferecido pela Escola Profissional Ferroviária mostrou-se emancipador. Vicente se formou em Agronomia pela então ESAL, atual UFLA, cursou o mestrado na área da Pedologia, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o doutorado, também na área da Ciência do Solo, pela UFLA.

Depois de se formar agrônomo, o sujeito conseguiu ingressar em profissões condizentes com o capital escolar por ele adquirido. Foi professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas retornou a Lavras, onde ingressou na ESAL, primeiramente como professor substituto, depois, como professor do quadro efetivo da atual UFLA.

As suas disposições culturais são caracterizadas, em sua própria leitura, por duas limitações: uma provocada pela sua condição física, fator que dificulta o seu acesso a determinados espaços, e outra por sua situação econômica. Embora tenha vivido um processo de mobilidade social ascendente, este não foi suficiente para lhe conferir o acesso a determinadas espaços. Por exemplo, o seu sonho de conhecer o mundo às vezes lhe soa quimérico. No mais, as disposições do entrevistado são híbridas, marcadas pela forte presença da cultura de seu “berço” e pela valorização do “popular”, do “rústico” e do “não-comercial”.

Gilberto tem 53 anos, é natural da cidade mineira de Cristina e, do nascimento aos 14 anos, viveu na zona rural desse município, onde seus pais foram “colonos” e tiveram seus 10 filhos, dos quais 9 ainda são vivos e Gilberto é o quinto na fratria. Casado pela segunda vez, o sujeito tem três filhos e reside na cidade mineira de Pouso Alegre, onde é juiz de Direito.

Desde o início até a conclusão do 2º grau, a escolarização de Gilberto se deu em escolas públicas. Em Cristina o sujeito estudou até a 2ª série do 2º grau, e veio a concluir esse nível de ensino na cidade de São Sebastião, no litoral do estado de São Paulo, onde morou na casa de uma de suas irmãs. A conciliação entre trabalho e estudos fez parte de seu percurso desde a infância: ele e seus irmãos ajudavam o pai no trabalho na roça, mas apenas nos períodos extraescolares, para que eles não tivessem os seus estudos prejudicados. Em sua juventude, Gilberto se mudou para a cidade de São José dos Campos, no interior do estado de São Paulo, onde fez um curso de Teologia oferecido pela Igreja Assembleia de Deus, da qual era fiel, fez um cursinho pré-vestibular e ingressou no curso de Direito da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Depois de um ano de estudos nesta instituição, Gilberto, a convite de um advogado amigo de sua família, mudou-se para Belo Horizonte, transferiu-se para a Faculdade de Direito Milton Campos (FDMC) e começou a trabalhar como estagiário no escritório do amigo que o convidara a se mudar para Minas Gerais. Com a remuneração obtida, o entrevistado conseguiu pagar a faculdade e se manter em Belo Horizonte. Em termos de escolarização formal, Gilberto tem ainda mestrado em Direito, obtido pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), na cidade de Três Corações, Minas Gerais, e atualmente ele cursa o doutorado em Direito pela Universidade Fernando Pessoa, de Portugal.

Além do trabalho na roça, Gilberto trabalhou como “servente de pedreiro”, depois como “pedreiro”. Durante o curso de graduação em Direito, estimulado por um conhecido, tornou-se árbitro profissional de futebol e, após se formar, advogou, trabalhou como professor em um curso de Direito de uma universidade privada e foi aprovado em um concurso público do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG), para o cargo de juiz de Direito.

Dos entrevistados, Gilberto é o que dispõe das condições mais favoráveis à apreciação de um dilatado leque de manifestações culturais e ao consumo de bens

culturais os mais diversos, e isto por duas razões evidenciadas pela pesquisa: 1) o sujeito conseguiu incorporar as culturas ligadas às mais diversas classes e frações de classes, e ele trata delas com a mesma desenvoltura, embora, ao que parece, suas disposições se voltem, sobremaneira, para manifestações, em suas palavras, “mais leves”, muitas das vezes ligadas a uma cultura propriamente de consumo, cuja apreciação lhe é mais “prazerosa”; 2) Gilberto é o sujeito que reúne o maior número de condições objetivas para entrar em contato com culturas diversas, dada a sua posição econômica. De um modo geral, suas disposições culturais são híbridas, plurais e recebem as marcas, tanto de sua origem pobre quanto dos processos vividos, isto é, de escolarização, inserção no mundo do trabalho e mobilidade social ascendente.

Os resultados da pesquisa, considerando-se o quadro geral dos entrevistados, apontam para algumas hipóteses, a partir de agora apresentadas em seus traços gerais:

Os quatro sujeitos viveram processos de ascensão social, profissional e econômica, e tais processos são devedores da escolarização de longo curso por eles atingida, ainda que se considere que o “topo” por eles alcançado precise ser visto de modo relativo. É importante ressaltar que Edmar, Sebastião, Vicente e Gilberto foram os primeiros de suas respectivas famílias a concluir um curso em nível superior. Portanto, tratam-se de quatro “pioneiros”, termo empregado por Gilberto em uma entrevista. No caso dos três primeiros, eles ainda são os únicos, se consideradas a geração à qual pertencem e as anteriores em suas famílias.

Os pais dos entrevistados detinham um limitado capital escolar. A mãe de Edmar estudou até o atual 5º ano do ensino fundamental, e as mães de Sebastião, Vicente e Gilberto pouco ou nada foram à escola, razão pela qual eles as consideram analfabetas. Os pais de Edmar e Gilberto também se escolarizaram até o atual 5º ano do ensino fundamental, e o pai de Sebastião, considerado “semianalfabeto” pelo entrevistado, estudou menos do que isso.

Dos quatro sujeitos, dois se autodeclararam pretos, um se autodeclara pardo e um branco com ancestralidade indígena. Todos relataram ter sofrido alguma forma de discriminação, seja social ou étnico-racial, explícitas ou veladas, contra as quais eles resistiram como puderam – e vêm resistindo, vale dizer – ao longo dos processos pelos quais passaram e vêm passando.

A deserção de classe parece ser um fantasma a assombrar os entrevistados, que traçam estratégias permanentes no intuito de não se afastarem de seus familiares menos escolarizados e/ou que ocupam posições socioprofissionais menos prestigiadas que as deles. Esse verdadeiro esforço de não-deserção é percebido, do mesmo modo, na relação que os sujeitos mantêm com a cultura de seus meios de origem. Mesmo tendo incorporado a cultura profissional e a “cultura legítima”, eles denunciam, cada qual a seu modo, a arbitrariedade dos processos de legitimação e resistem, como podem, à deserção cultural.

Os quatro tiveram aprovações em concursos públicos. Edmar ingressou na Marinha Mercante Brasileira e também se tornou professor efetivo de escolas públicas estaduais por meio desse dispositivo; Vicente ingressou na ESAL, como professor substituto e depois como efetivo, também por meio de concursos públicos; e Gilberto foi aprovado em concurso público do TJMG, o que o levou à magistratura. Sebastião foi professor do CTPM. No seu caso, o ingresso em uma escola por esse mecanismo se deu posteriormente ao seu ingresso no mundo do trabalho em escolas privadas, ainda assim, a aprovação no concurso para professor do CTPM é relevante, dado o prestígio que a representação local confere a essa escola.

É recorrente nas falas dos quatro entrevistados o elogio da educação que receberam no passado e uma crítica à educação atual. Embora neguem que essa percepção seja fruto de um saudosismo ou de algo do gênero, o fato é que a escola que conheceram no passado, sobretudo a pública, aparece na representação de todos eles como superior em relação à atual, em termos de qualidade do ensino oferecido. O quadro educacional brasileiro da atualidade é visto de modo bastante pessimista por todos, que enxergam nele traços de uma deterioração qualitativa no que tange ao aspecto educacional e disciplinar. É comum também, aos entrevistados, a valorização dos professores: todos deram depoimentos que revelam a importância desses profissionais em seus percursos escolares e sociais.

As condições sociais de origem dos sujeitos e os processos pelos quais passaram (escolares, profissionais, sociais) revelam o quanto eles são raros. E eles têm esta consciência! Embora, em alguns momentos, a valorização do mérito tenha aparecido em suas falas, o tom dos seus discursos não é meritocrático. Os quatro reconhecem as condições que possibilitaram a eles o galgar de posições sociais improváveis para

sujeitos de origem popular, e esse reconhecimento é parte de uma compreensão sociológica espontânea, bastante complexa, por vezes contraditória, que marca a forma como eles compreendem a realidade social.

Todos os quatro encontraram relações entre as suas respectivas histórias e o mito de Sísifo. Entretanto, como era de se esperar, o reconhecimento dos entrevistados na estrutura dessa narrativa foi parcial, visto que o trabalho dos quatro não foi inútil como o do semideus. Todos reconhecem ter erguido rochas morro acima, e que muitas teimavam em rolar até o vale, embora outras tenham permanecido no cume, por sua vez, não-estático nem definitivo.

Encerro esta apresentação agradecendo a banca avaliadora e as minhas orientadoras:

À professora Ana Maria Fonseca de Almeida, com quem mantive os meus primeiros contatos no ano de 2013, agradeço pela prontidão e pela gentileza com as quais sempre me tratou, por *e-mail*, pelas redes sociais, por mensagens e também pessoalmente. Para um pesquisador iniciante e inexperiente como eu, ter trabalhos recebidos, acolhidos e analisados com uma atenção tão grande, como sempre foi, no caso, a da professora Ana Maria, provoca uma sensação inexplicável, dada a importância dessa professora para os nossos meios acadêmicos. Obrigado, professora, por valorizar o saber que venho procurando, gradativamente, constituir, inspirado, também, nos seus trabalhos e em sua pessoa. Obrigado por contribuir com o meu projeto de doutorado, com o meu texto de exame de qualificação e, certamente, com esta tese ora apresentada.

Ao professor Écio Antônio Portes, de quem me considero discípulo, um discípulo um tanto desobediente, às vezes, é verdade. Agradeço, Écio, pela sua generosidade paternal ao me atender desde o ano de 2009, por ter me aceito como orientando do curso de mestrado na UFSJ, por ter me ensinado tanto, mas, especialmente, por acreditar no meu trabalho e na minha pessoa. A minha gratidão por você é motivada, muito mais que pelas suas contribuições acadêmicas, pela alegria de poder contar com a sua amizade. Obrigado por participar da minha banca de exame de

qualificação, desta banca de defesa da tese e por tudo o que você vem acrescentando a minha vida.

À professora Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, de quem os escritos me levaram a incorporar os códigos da Sociologia da Educação. Eu, que venho da Filosofia, encontrei, no seu trabalho, professora, a forma mais densa, consistente e, ao mesmo tempo, simples, de compreender os conceitos e a metodologia desta ciência que abracei. A propósito da simplicidade, professora Maria Alice, eram comuns entre mim e alguns de meus colegas os comentários em relação a sua postura, sobretudo em sala de aula. A senhora tem uma capacidade de olhar os seus alunos nos olhos, de ouvir atentamente o que eles dizem, de acolher as dúvidas e contribuições, ainda que mínimas, de cada um, e de conduzir as reflexões sobre os assuntos discutidos com uma serenidade rara. Também por isto a agradeço.

À professora Priscila de Oliveira Coutinho, agradeço pela enorme atenção conferida a mim e ao meu trabalho, desde os nossos primeiros contatos, ocorridos neste ano. Conheci o trabalho da professora Priscila bem recentemente, por meio da professora Maria Amália, e me senti fortemente inspirado e respaldado por muito do que li. Pessoalmente falando, Priscila, você me causou uma simpatia imediata quando nos conhecemos na reunião ampliada do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE). É muito bom conhecer pessoas que acolhem o nosso esforço acadêmico com uma generosidade como a sua. Portanto, mais uma vez, muito obrigado.

Às professoras Rosa Maria da Exaltação Coutrim e Lycinia Maria Correa, por tão prontamente terem atendido à solicitação de minha orientadora e por aceitarem compor, como suplentes, a banca formada para a avaliação de minha tese. Todo o meu respeito ao trabalho de ambas as professoras e toda a minha gratidão a elas.

À professora Maria Amália de Almeida Cunha, pela forma sempre atenta com a qual leu tudo o que eu escrevi nos últimos anos dedicados à pesquisa que originou esta tese, pelas inúmeras contribuições teóricas e por sua presença sempre amiga nesse meu percurso. A professora Amália abraçou a minha pesquisa e me ajudou a acreditar no meu trabalho, sobretudo em alguns momentos em que eu me vi tomado por um certo desânimo, talvez provocado pelo cansaço e pela intensidade do meu envolvimento intelectual e emocional com os estudos e mesmo com os sujeitos pesquisados. Toda a minha gratidão a você, Amália.

À professora Maria José Braga Viana, toda a minha gratidão pela maneira como recebeu, desde o ano de 2014, a minha pessoa e o meu projeto de pesquisa. Pude ter a minha pessoa e meu trabalho lapidados por você, professora, que sempre me atendeu com tanta atenção, abertura, generosidade, bom humor. O seu jeito de me acolher foi quase maternal, e a sua leitura dos materiais que eu lhe apresentava foi sempre tão precisa, tão delicada, tão vigilante a detalhes e também a aspectos maiores, de fundo, que somente uma professora com a sua experiência, mas, principalmente, com a sua humanidade, poderia conseguir fazer. Minhas palavras são insuficientes para expressar a gratidão que sinto por você, Maria José.

De fato, Maria José e Maria Amália, sou muitíssimo feliz por ter conhecido vocês e por ter trabalhado junto com vocês nesses últimos anos. Meu desejo, manifesto agora, extensivo a todos os membros desta banca, é o de que nós nos mantenhamos por perto.

A todas e a todos, muito obrigado por tudo.

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2017.

