



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

RODRIGO DE MACEDO LOPES

**Valorização do Ensino Superior a partir de trajetórias de professores
universitários**

Maceió
2015

RODRIGO DE MACEDO LOPES

Valorização do Ensino Superior a partir de trajetórias de professores universitários

Texto de Dissertação, elaborado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), em nível de Mestrado, do Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Jesus Rodrigues.

Maceió
2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

L864v Lopes, Rodrigo de Macedo.
 Valorização do ensino superior a partir de trajetórias de professores universitários / Rodrigo de Macedo Lopes. - 2015.
 95f. : il.

Orientador: Fernando de Jesus Rodrigues.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 93-95.

1. Ensino superior - Alagoas. 2. Ensino superior – Aspectos sociais.
3. Professores universitários – Valorização profissional. I. Título.

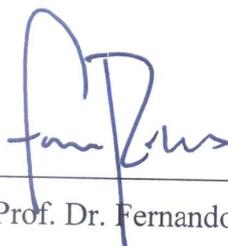
CDU: 316:378.124

Folha de aprovação

RODRIGO DE MACEDO LOPES

-Valorização do Ensino Superior, a partir de trajetórias de professores universitários-
Dissertação de Mestrado em Sociologia, da Universidade Federal de Alagoas.

Dissertação submetida ao Corpo Docente
do Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 04 de agosto de
2015.



Prof. Dr. Fernando de Jesus Rodrigues (Orientador)

Banca Examinadora:



Profª Drª Lorena Madruga Monteiro – Unit/AL (Examinador Externo)



Profª Drª Marina Félix de Melo – UFAL (Examinador Interno)

... aos que acreditaram.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Como expressar minha gratidão aos que dividiram comigo parte de suas emoções, de suas alegrias, sucessos, tristezas e decepções? Como expressar meu respeito por suas trajetórias? Registro meu ‘muito obrigado’ aos que compartilharam comigo suas vivências, por confiar no trabalho de um pesquisador em início de carreira. Espero que o trabalho que apresento seja digno de tamanha confiança.

Agradeço a minha família, pelo apoio afetivo que me deram, pelos cuidados e pelo carinho; em especial:

Agradeço aos meus pais, Josefa e Bernardo, por acompanharem o desenvolvimento do filho, amparando e guiando, na medida das possibilidades. Sem eles, não chegaria até aqui.

Ao meu irmão, Rodolph, pelo bom ânimo, pelas brincadeiras, pela amizade sincera. Com ele, pude passar por vários momentos sabendo que poderia contar com seu carinho.

À Luizete, minha segunda mãe, pelo carinho desmedido e apoio incondicional.

Ao professor e orientador, Dr. Fernando Rodrigues, pela paciência e persistência. Por acreditar em um projeto – a longo prazo – de formação de pesquisadores, e por ter me incluído neste projeto. Por dividir experiências acadêmicas; por me estimular quando foi preciso; por me mostrar ser possível produzir trabalhos significativos. Sua coragem e confiança me serviram de inspiração todo esse tempo.

Aos amigos e companheiros, com quem tive a oportunidade de dividir as experiências e expectativas de pesquisa. Ao Fabson, a Camila, ao Warney, a Amanda, a Mariane, ao Jorge e aos amigos de turma do Mestrado. Lhes agradeço, especialmente, pelo carinho com o qual acolheram minha presença e pela compreensão que tiveram nas minhas ausências.

Aos membros da Banca de Qualificação - Profa. Dra. Clarisse Neves e Profa. Dra. Marina Melo -, agradeço a solicitude demonstrada no contato que tivemos. Agradeço as sugestões, apontamentos e críticas que me apresentaram. Acrescento ser uma honra ter compartilhado meus escritos com vocês e receber críticas de pesquisadoras empenhadas com o desenvolvimento de pesquisas sociológicas.

Aos membros da Banda Examinadora, Prof^a Dr^a Lorena Monteiro e Prof^a Dr^a Marina Melo, agradeço a disponibilidade demonstradas. Suas leituras e as reflexões sugeridas são de grande importância para o amadurecimento das compreensões diante do trabalho com o material empírico.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), nas pessoas de todos os professores e funcionários, pelo cuidado que sempre demonstraram no exercício de suas atividades.

Ao CAPES, pelo auxílio financeiro que permitiu dedicar-me exclusivamente a pesquisa e a formação acadêmica.

Ao passar da ideia à pesquisa, o mesmo pesquisador percebe todos os limites e imperfeições desta, o que se deve, sobretudo, ao fato de que a ideia nem sempre encontrou as condições ideais no momento de sua aplicação. Frequentemente, portanto, ele encerra esse percurso com diversas intuições sobre as numerosas novas pesquisas que teriam de ser imaginadas para chegar à prova empírica da ideia inicial, assim como com resultados científicos a serem enunciados. Pois, embora a ideia possa parecer perfeita, pura e rápida, a realização empírica sempre é imperfeita, impura e lenta. (LAHIRE, p. 32, 2014)

RESUMO

Este trabalho dissertativo tem por objetivo, a partir da investigação de trajetórias de Professores Universitários de Alagoas, compreender como o Ensino Superior se tornou um valor para eles. O núcleo deste trabalho se resume na noção de que: é através das experiências vividas, que os sujeitos incorporam sistemas de disposições e valores que lastreiam a construção de hierarquizações diante das diversas dimensões da vida. A partir da coleta de entrevistas biográficas com Professores Universitários atuantes na área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Alagoas, buscou-se explorar as diversas atividades que estes estiveram submetidos a fim de mapear as dinâmicas que permitiram a incorporação das disposições valorativas. Para tanto, apresenta-se, sinteticamente, o percurso que possibilitou a emergência do problema de pesquisa; evidenciando as principais influências em que os entrevistados estiveram submetidos e as dinâmicas identificadas como importantes para compreensão do processo de valorização do Ensino Superior. Os resultados obtidos lançam luz sobre os processos sociais que submeteram os entrevistados para a construção de subjetividades, em que o Ensino Superior ocupa prioridade em suas preocupações.

Palavras-chaves: Ensino superior. Trajetórias. Professores universitários.

ABSTRACT

This argumentative paper aims, from the research of University Professors trajectories of Alagoas, understanding how higher education has become a value to them. The core of this work is summarized in the notion that: it is through the experiences that the subjects incorporate provisions and values underlying the construction of hierarchies on the various dimensions of life systems. From the collection of biographical interviews with University Teachers working in the area of Human and Social Sciences of the Federal University of Alagoas, he sought to explore the various activities that they have been submit to map the dynamics that allowed the incorporation of evaluative measures. Therefore, it appears, briefly, the route that led to the emergence of the research problem; providing the main influences that respondents were submit and dynamics identified as important for understanding the value of higher education process. The results shed light on the social processes that subjected the respondents to the construction of subjectivity in that higher education takes priority in their concerns.

Keywords: Higher education. Careers. College professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Crescimento do número de matrículas.....	22
Figura 2 – Crescimento do número de matrículas em Alagoas.....	23
Figura 3 – Evolução das estatísticas do ensino superior – Brasil 1962-1998.....	25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução do número de matrículas, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2009-2012.....	25
Tabela 2- Docentes da Faculdade de Filosofia de Alagoas em 1958.....	29
Tabela 3- Classificação das entrevistas.....	45
Tabela 4- Classificação das entrevistas.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
FDA	Faculdade de Direito de Alagoas
IHGAL	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Prouni	Programa Universidade para Todos
UIJA	Unidade de Internação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1	Apresentação.....	16
1.1	Contextualização do problema.....	16
1.2	Estrutura do trabalho.....	32
2	Condições de produção desta pesquisa: ou esboço de uma sociologia de uma pesquisa em sociologia.....	34
2.1	Relato do meu percurso a partir das mudanças nos contornos do problema de pesquisa.....	37
2.2	Relato do contato com os depoimentos coletados.....	43
2.3	Procedimentos metodológicos.....	47
2.3.1	Entrevistas.....	48
2.3.2	Organização dos depoimentos.....	50
2.3.3	Seleção dos depoimentos.....	51
2.3.4	Classificação dos depoimentos.....	51
2.3.5	Sínteses de trajetórias.....	53
2.3.6	Fichas.....	53
3	Retratos sociológicos.....	54
3.1	Perfis de configuração.....	58
3.1.1	Perfil 1.....	60
3.1.2	Perfil 2.....	64
3.1.3	Perfil 3.....	66
3.1.4	Perfil 4.....	68
3.1.5	Perfil 5.....	70
3.1.6	Perfil 6.....	72
3.2	Estímulos ou dinâmicas vividas.....	74

3.2.1	Incorporação e/ou ampliação do capital cultural.....	77
3.2.2	Ampliação das redes de sociabilidades.....	79
3.2.3	Investimentos educacionais (objetivos e/ou simbólicos).....	82
3.2.4	Socialização de valores.....	86
3.2.4.1	Responsabilidade.....	86
3.2.4.2	Disciplina.....	88
4	Conclusão.....	91
5	Referências.....	94

1 Apresentação:

1.1 Contextualização do problema

Este trabalho tem como objetivo entender, a partir das trajetórias de vida de professores universitários em Alagoas, maneiras pelas quais o ensino superior se tornou um valor para esses sujeitos, a ponto de terem direcionado uma parte de seus investimentos afetivos para alcançar uma formação universitária. Elegi um foco como chave de compreensão para a inculcação de horizontes de possibilidade: o interesse dos sujeitos em racionalizar diferentes aspectos da vida em direção à meta de acessar posições em bancos escolares no ensino superior. Diante dessa observação geral foi possível elaborar o seguinte problema: *Como o ensino superior se tornou um valor para professores universitários em Alagoas?*

O problema tomou esse contorno a partir de observações feitas com jovens, no período em que fui professor de escolas públicas, cursando o ensino médio. A principal preocupação de uma parcela considerável desse público pareceu ser o ingresso no ensino superior. Por vezes, nem mesmo a indefinição do curso ou da instituição na qual matricular-se eram barreiras que deixavam dúvidas quanto à escolha em continuar os estudos em nível superior. Somado a essas observações, algumas entrevistas exploratórias foram realizadas com professores do ensino superior nas quais pude perceber os diversos investimentos que as famílias destes fizeram na direção da escolarização dos entrevistados. Foi esse percurso que permitiu a emergência do problema com os contornos apresentados.

A partir das trajetórias coletadas, a primeira observação que constatei foi um deslocamento intergeracional no que tange aos investimentos ideal e material dos pais sobre os filhos para que se dirigissem ao ensino superior como instância de dignificação da vida. O depoimento dos professores sobre a trajetória dos seus pais foi o principal instrumento para percepção da função que o ensino superior desempenhou na modelagem dos desejos da geração anterior. Tais depoimentos foram coletados mediante entrevistas biográficas em que se tentou explorar, ao máximo, os diferentes aspectos da trajetória de vida dos entrevistados. Devido ao caráter exploratório do material, o investimento nas perguntas se caracterizaram pela generalidade, ou seja,

temas amplos foram eleitos como guia para coleta, tais como: estrutura familiar, escolarização, jogos eróticos e divertimento, dimensão religiosa, atividades profissionais e relações de vizinhança. A medida que o diálogo ia se desenvolvendo, o entrevistador estimulou o entrevistado a aprofundar o tema tratado.

Com base nos depoimentos coletados, notei que o tipo de atividade que alguns pais dos entrevistados desempenhavam como fonte de renda familiar não necessitava de formação especializada por qualquer faculdade. Comerciante, caminhoneiro, costureira, cozinheira, feirante são exemplos dos tipos de atividades desempenhadas como fonte de recursos. Além disso, algumas trajetórias demonstraram como a escolarização não representava uma função central para a geração dos pais de nossos informantes. Talvez seja útil trazer um depoimento de nosso material para esclarecer o problema ora em questão:

F: Da percepção que você... até de todo o período que você viveu com seu pai, você poderia dizer que, que ele tinha horror do que fazia, ou ele se sentia incomodado porque precisava fazer aquilo? E que ele, na verdade, tinha aspiração por outras atividades?

A: Por outras atividades né... eu... assim eu nunca vi o meu pai reclamar, eu nunca vi, o meu pai nunca foi um cara de reclamar, de se lamentar do tempo perdido, mas engraçado lá pela, lá... na minha, por volta dos 14, 15 anos, por vê-lo sempre no trabalho informal, eu sempre questionava não é, juntamente com meu irmão: “Pai por que você não procura uma coisa mais fixa sei lá, estudar, vê um concurso?”, isso já lá indo para o ensino médio, eu lembro bem que a gente questionava muito, justamente por conta da, da, apesar de ele não reclamar muito, mas por conta da dificuldade que a gente acompanhava ao longo dos anos não é, e engraçado que ele nunca se interessou, pra ele estava tudo ótimo, era aquele tipo de cara que estava tudo perfeito, o importante para ele não era o futuro, garantir algo no futuro, o importante para ele era ter alimentação na mesa só isso não é, que claro, já conta e muito, mas não tinha aquela preocupação de garantir o futuro, ele não pensava no futuro, ele sempre foi um cara que nunca se preocupou, o que ele se preocupava era para garantir o agora, o que pudesse garantir era o agora não é, não faltar alimentação, roupa, essas coisas básicas de qualquer um necessita.

F: Mas então você fala que se faltasse alimentação, se faltasse comida para ele era motivo de envergonhamento grande?

A: Era, muito, muito, ele ficava meio recuado, ele não ficava em casa, ele tentava ver outras formas para procurar alimentação não é, digamos que na minha família, na época que eu era dependente deles, oscilava muito, tinha época que era, épocas muito boas, financeiramente era muito bom, mas tinham épocas, épocas de vacas magras que realmente diminuía muito não é, a questão do... faltava, chegava a faltar alimentação e em virtude disso ele procurava sempre outros meios para garantir o básico né.

A trajetória do pai do professor A. O.¹ pode nos servir de evidência do que queremos tratar. Apesar de o professor não valorizar a preocupação do pai em prover a

¹ Nome fictício. A partir deste ponto, os nomes de todos os informantes foram alterados para preservar suas identidades.

casa tanto quanto ele valoriza os estudos por “garantir um futuro”, o trecho nos permite destacar que é exatamente a preocupação em “trazer alimentos, roupas” etc., que concentrou uma parte das demandas do pai. Isso é reforçado pela resposta à pergunta posterior, por não conseguir êxito no desempenho da função que para ele era importante, o pai do professor reagia ficando “acuado, não ficando em casa”. A descrição que o professor A. O. faz do seu pai transmite a imagem de um sujeito que estava direcionado para desempenhar prioritariamente a função de provimento do lar. Em outros trechos, o professor admite que o pai trabalhou em vários ramos, todos como autônomo, e que sua grande preocupação era trazer dinheiro para casa.

Nesse sentido, o tipo de função que a escola desempenhava para o pai do professor parece não ser uma dimensão tão importante quanto a busca por atividades profissionais. Na ocasião não tive a oportunidade de explorar um pouco mais o tipo de socialização a que o pai do entrevistado esteve submetido; isso porque àquela altura o problema ainda não tinha assumido para nós o contorno da diferença intergeracional nos tipos de investimentos afetivos. No entanto, com a frequência da coleta de dados, a classificação e análise do material a preocupação em mapear a trajetória dos pais a partir dos depoimentos dos entrevistados tornou-se mais patente. No entanto, com o desdobramento do percurso de pesquisa, decidi continuar com a coleta de dados mediante as entrevistas biográficas com os docentes do ensino superior em Alagoas, pois ela estava permitindo acessar as diferentes funções psíquicas que o ensino superior desempenha para os indivíduos.

Ao falar sobre suas trajetórias, os professores entrevistados apontam a diferença de função que o ensino superior tem para as duas gerações. Para eles a educação, de forma geral, mas o ensino superior, especificamente, desempenha uma função central nas suas escolhas. Os dados coletados, sejam as entrevistas, sejam as observações, sejam as pesquisas produzidos sobre o tema, permitem indicar que uma das dimensões dessa mudança tem relação com o significado que o ensino superior assume para os sujeitos.

Tendo como referência a teoria dos processos sociais e das figurações desenvolvida por Norbert Elias por estudar as estruturas de transmissões intergeracionais de símbolos e ideais em redes de interdependência sócio-afetivas atenta ao desenvolvimento de estruturas da sociedade e estruturas da personalidade (ELIAS, p.

197, 2006), busquei nela as ferramentas adequadas ao tratamento do problema que guia esse trabalho.

Com a ajuda de evidências singulares, as investigações mostram que se pode de *facto* observar transformações não-planejadas, mas direcionadas, das estruturas da sociedade e da personalidade. A questão não é se essas transformações são para melhor ou para pior: a questão é, em primeiro lugar, que tipo de transformações são essas e sobretudo como podem ser explicadas. No centro das atenções estão, antes de tudo, o seu “como” e o seu “porquê”. Só quando questões desse tipo estiverem próximas de uma solução é que estaremos na posição de julgar em que sentido e para quais grupos humanos as transformações observáveis das estruturas da sociedade e da personalidade, vistas de uma perspectiva de longo prazo, trazem consigo mais vantagens ou mais desvantagens, ou seja, se são transformações para melhor ou para pior. (Elias, p. 215-6, 2006)

A maneira como o problema está formulado tenciona a entender como o ensino superior se tornou importante para os indivíduos entrevistados e como a mudança intergeracional da função deste grau de ensino é um elemento a se considerar para compreender o desenvolvimento específico do sistema de educação superior.

O caso da professora R. A. ilustra essa diferença geracional que tentamos chamar atenção até aqui.

R.A. - Eu não me lembro dele [o pai da entrevistada] dizer assim que ele queria ter feito curso superior e não pôde porque estava trabalhando ou [de] não ter condições financeiras, porque a família dele até tinha mais condições do que a da minha mãe.

Em outro trecho,

R - E, assim, seu pai ou sua mãe sempre estimularam [vocês] a estudar?

R.A. - Sempre, sempre investiram nisso.

R - Desde criancinha?

R.A. - Sempre investiram nisso.

Apesar de outros depoimentos apresentarem variações de diversas ordens, a trajetória da professora R.A. não aparece isolada das demais nesse particular. A geração

dos pais dos entrevistados foi, de maneira geral, modelada em direções distintas e o ensino superior pareceu não representar uma instância onde gravitavam seus interesses.

Muitas das trajetórias dos pais são marcadas por demandas de outras ordens que não a educação superior. Busca por atividades remuneradas, sejam formais, sejam informais, casamento, cuidados do lar e dos filhos, divertimentos, entre outras, são exemplos da diversidade de demandas percebidos na fala dos entrevistados sobre seus pais. Nos poucos casos em que o ensino superior aparece como polo de gravitação dos interesses, ele só ganha relevo em dois casos: 1) na escolarização dos filhos, como projeção dos desejos dos familiares e 2) na trajetória dos pais, apenas tardiamente, normalmente depois que os filhos concluem o ensino superior e instiga-os a voltar aos estudos.

Na trajetória dos pais dos entrevistados não é difícil encontrar trechos como “se não quisesse estudar iria trabalhar²” ou “do que eu lembro, depois que ela [a mãe do entrevistado] casou nunca precisou trabalhar³”. Ora, falas como essas podem expressar os tipos de necessidades que os sujeitos estavam submetidos em gerações anteriores, e que observo como menos centrais nas posteriores. Nesses casos, o espaço que o ensino superior ocupou na relação família-escola parece ter sido secundário em relação a outras instâncias de suas vidas. Vejamos como exemplo o depoimento do professor A. O. sobre seu pai.

F: Então seu... seu avô por parte de pai, funcionário público, ele já tinha mais aquela coisa de estimular os filhos a trabalharem ou segurar mais como seus pais fizeram com você?

A: O... o meu avô por parte de pai?

F: Sim.

A: Não, tanto meu avô por parte de pai quanto por parte de mãe sempre, sempre exigiam trabalho dos filhos pra...

F: Exigiam trabalho?

A: É, pra a ajudar na renda, já foi diferente. Eu até acredito que os meus pais tiveram esse comportamento de não exigir que trabalhássemos de imediato né, justamente pela... pela história de vida que eles tiveram não é. Questão de oportunidade, porque, não é, salvo algumas exceções né, tem pessoas que trabalham os dois horários e estuda à noite continua os estudos e, e de uma certa forma melhoram de vida. Que não foi o caso deles né, meu pai trabalhou muito desde dos dezoito anos de idade para ajudar os pais não é. Já minha mãe não,

² Falas desse tipo aparecem normalmente para as figuras masculinas.

³ Vale destacar que houveram falas em que as mães dos entrevistados desempenhavam algum tipo de atividade remunerada, normalmente sem necessidade da certificação do ensino superior, como costura, encomendas de doces e salgados, professora dos primeiros anos escolar, entre outras. Apenas em uma delas a mãe desempenhava uma atividade profissional com exigência de certificação superior.

talvez seja porque naquela época exigia mais o trabalho para os filhos homens e as mulheres, por sua vez, ficavam em casa, foi o caso de minha mãe.

O direcionamento que o avô propunha para seus filhos homens, nesse caso, estava muito ligado ao trabalho como função central na vida desses sujeitos. Em outros trechos o entrevistado destaca que seus avós, tanto o paterno, quanto materno, não tinham “grandes dificuldades”, pois ambos faziam parte do funcionalismo público, um federal, outro estadual. Ao que parece essas posições lhes conferiam alguma estabilidade, mas que apesar disso o trabalho era demanda para a criação dos filhos, nesse caso os pais dos entrevistados.

Algo diferente parece ocorrer na trajetória dos professores. Curso de línguas estrangeiras, aulas de reforço, cursinhos pré-vestibulares ou, para as famílias com poucos recursos econômicos, a racionalização dos gastos priorizando a educação, como matrícula em escolas privadas, são fatos que nos dão pistas dos diferentes investimentos familiares feitos em direção da educação.

Nesse sentido, a relação família-escola, na geração dos professores, parece expressar um tipo de interdependência diferente da anterior. A partir dos depoimentos pude perceber que, desde muito cedo, a educação formal ocupou um espaço privilegiado em suas vidas. Ao observarmos o conflito, por exemplo, entre as preocupações com a educação e os desejos amorosos, notei na trajetória da professora L. O. algumas pistas para compreender estruturas específicas de prioridades:

L - Eu lembro até hoje que eu tinha nove anos que eu tava com uma paquera, aí meu pai descobriu né, ele me chamou no quarto, a imagem fica até hoje na minha cabeça, aí ele sentou do lado, aí pediu pra eu sentar do outro lado, aí começou a conversar, dizer que não era hora e que eu era muito nova e que ainda tem muito tempo, e aquela conversa assim e eu fiquei pensativa, aí eu disse "não, realmente não é a hora", gravou, graças a Deus né, porque uma outra abordagem poderia até me incentivar de ir ao contrário né.

Esta não é a única passagem em que a entrevistada relata os bloqueios que seus pais fizeram para direcionar os esforços da filha para a educação. Em outros depoimentos, os mecanismos que permitiram o direcionamento dos indivíduos para o ensino superior são distintos, por vezes a necessidade de independência econômica, o

desejo de ocupar uma posição que lhe permita maior acesso aos recursos socialmente produzidos, entre outros.

A principal dimensão que pretendo trabalhar dentro da problemática desse trabalho é entender de que maneira o ensino superior se constituiu como valor para indivíduos que tinham outras demandas diferentes da educação como centrais. A questão que guia esse eixo é compreender como a educação superior deixou de ser uma função secundária e passou a ser uma função central expressa no processo formativo dos seus filhos, nesse caso os docentes entrevistados.

Como exposto até aqui, estou trabalhando com a ideia de que os pais dos entrevistados têm ampliado seus investimentos em relação a educação para os filhos. São diversas as estratégias tomadas com a finalidade de orientá-los para a escolarização.

C – A minha mãe sempre dizia “olha, eu não gosto de estudar...”

R – Humhum...

C – “Mas eu quero vocês estudem, só é gente quem estuda”.

R – Humhum...

C – Então, tipo assim “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”

R – Entendi.

C – E tem que fazer.

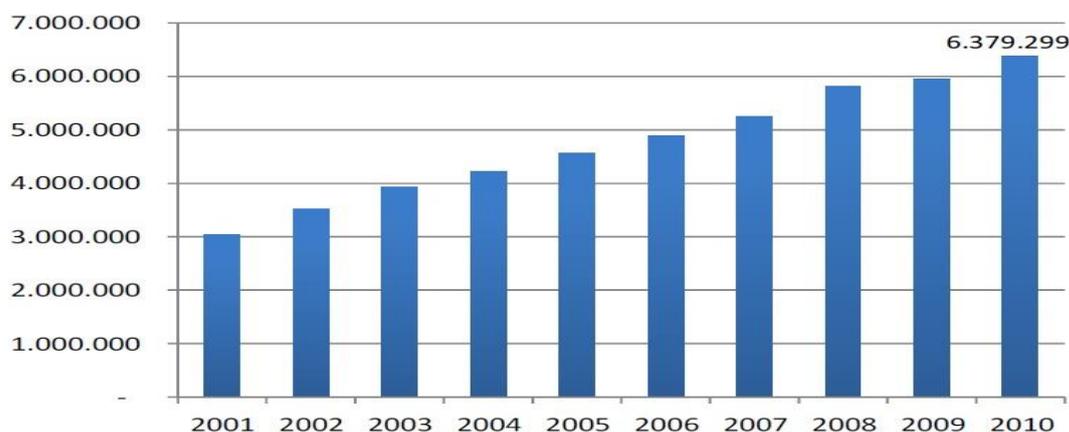
O trecho da trajetória da professora C. M. revela uma das formas que os estímulos à educação se davam. “Ser gente” sintetiza uma das finalidades dos diversos controles exercidos pelos pais tendo como prioridade os estudos. Ora, se os controles e as demandas dos pais na formação dos seus filhos estão direcionados para a educação, que mudança foi essa que permitiu à educação superior se tornar uma necessidade central para estes sujeitos?

Como vimos no depoimento do professor A. O. sobre seu pai, o tipo de demanda que ele estava submetido pela socialização familiar priorizava a dimensão do trabalho. Nessa passagem da professora C. M., que também está presente do professor A. O., porém sem a ênfase que a expressão “ser gente” confere, percebe-se um deslocamento na função que a educação desempenha para esses indivíduos.

Associadas aos apontamentos sobre as mudanças no plano dos indivíduos expostas até aqui, há transformações no plano das instituições que são relevantes por fazerem parte da problemática e que levaremos em conta no desenvolvimento deste

trabalho. Tais transformações têm relação com o longo processo de expansão do sistema de ensino superior no Brasil, principalmente, a partir de fins dos anos 1990, como aponta Neves (2013) com a criação de cursos noturnos e a diversificação da grade de ofertas de cursos. Vários estudos (MEC 2006, 2011, 2013) têm apontado para o amplo crescimento de instituições de ensino superior tanto públicas, mas principalmente privadas e, conseqüentemente, o número de matrículas e cursos que acompanhou este crescimento no Brasil⁴. Segundo o Censo da educação superior 2010 (MEC, 2011, p. 4) o crescimento de matrículas no período de 2001 a 2010 foi de 110,1%, ou seja, um número bastante expressivo se considerarmos o curto período de tempo.

Figura 1 – Crescimento do número de matrículas:



Fonte: MEC/Inep

O setor público responde por 25,8% enquanto o privado soma 74,2% em 2010. No entanto, em 2001, os números eram menos distantes, no setor público tínhamos 31,1% das matrículas e no setor privado 68,9%. Apesar da maior parte das matrículas estarem concentradas em instituições privadas o Censo 2010 aponta que o maior crescimento, nesse período, foi de matrículas em instituições públicas (Estadual e Federal – 66,7% e 85,9%, respectivamente)

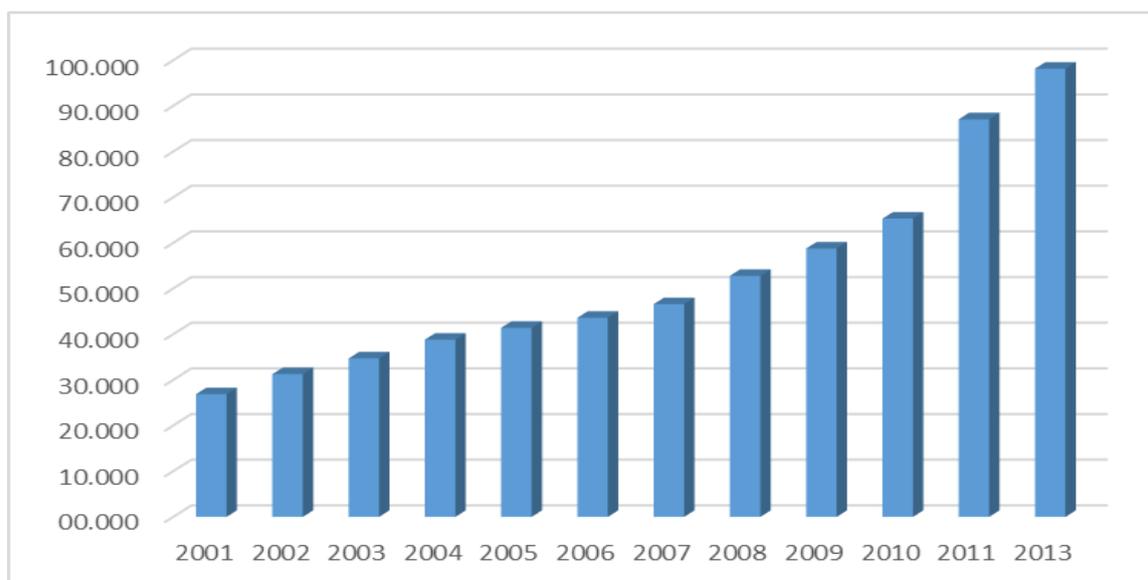
Apesar disso, vale lembrar o amplo investimento feito através de políticas de financiamento estudantil, tais como o Programa Universidade para Todos (Prouni) em

⁴ Estudos têm apontado para as insuficiências desse crescimento diante da demanda da população, além de analisar as características desse crescimento. Ver mais em: Cunha, 2007; Martins, 2009; Neves et al., 2003.

que os estudantes recebem bolsas totais ou parciais para financiar seus estudos em instituições privadas⁵, tem buscado ampliar o atendimento das diversas demandas por formação profissional.

Alguns dados sobre as matrículas no ensino superior apontam o crescimento desse setor em Alagoas.

Figura 2 – Crescimento do número de matrículas em Alagoas:



Fonte: MEC/Inep

Ao indicar estes aspectos não estou deixando de considerar que, apesar disso, ainda existe forte seleção, seja no acesso, sejam nos mecanismos de distinção, seja na ocupação de posições no mercado de trabalho, e que tem deixado grande parte da população, principalmente na faixa de idade de 18 a 24 anos, fora do ensino superior. Mas estou destacando que, considerado o processo sócio histórico mais amplo, ou seja, os caminhos que o sistema de ensino superior vem desenvolvendo nas últimas décadas, parte da população que não tinha nem sequer interesse em pleitear uma vaga nessas instituições, atualmente já coloca em seus horizontes de desejos ingressar no ensino superior. Nesse sentido, ganha relevo a compreensão das modelações que determinadas

⁵ Sobre as características de políticas como essa ver mais em: Segenreich, 2009; Lima, Azevedo e Catani, 2008.

funções sociais desempenham para os indivíduos como parte do processo de expansão do ensino superior.

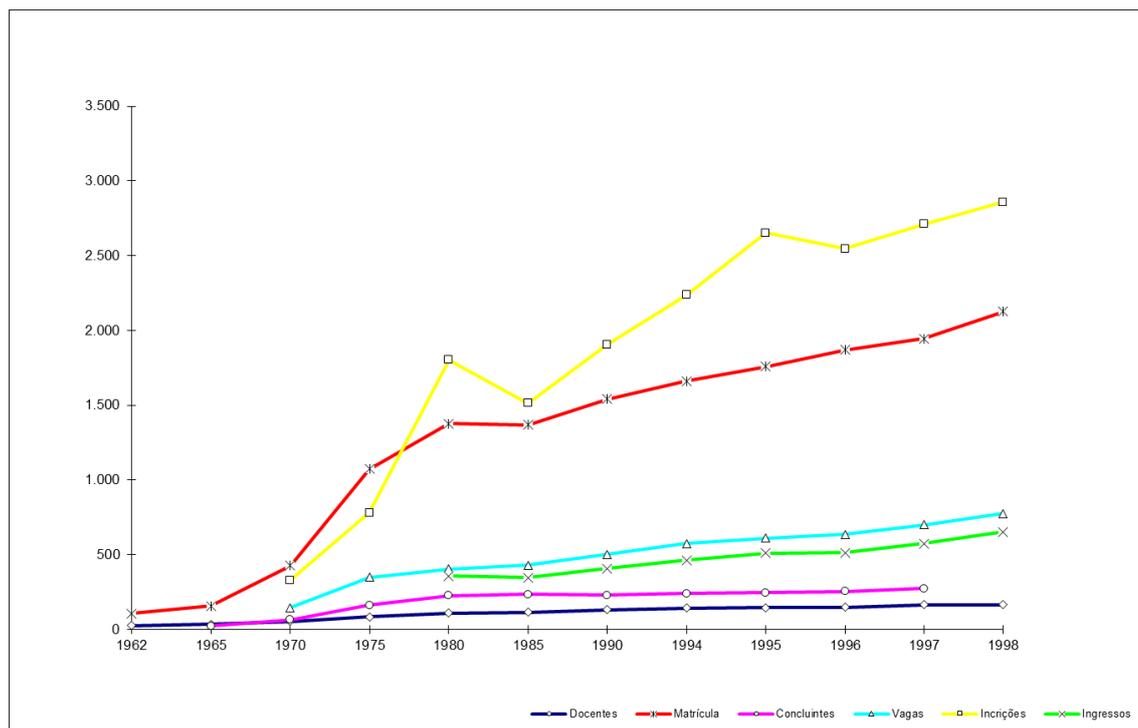
Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro tem apresentado grandes transformações em seu funcionamento. Apenas para citar algumas, destaco, como exemplos, a forma de ingresso, através de vestibular eliminatório; as políticas de acesso diferenciado; as políticas de financiamento do sistema de ensino superior; as políticas de crescimento das oportunidades de acesso, entre tantos outros. Todos esses fenômenos têm sido estudados sistematicamente por fatia considerável de intelectuais brasileiros de diversas áreas: Educação, Sociologia, Administração, Economia etc.

Alguns exemplos podem servir para ilustrar os direcionamentos que o Ensino Superior brasileiro tem tomado. Martins e Weber (2010), ao pesquisar os principais temas priorizados no âmbito da produção sobre ensino superior, apontam:

Nesse sentido, vários trabalhos atestam que ocorreram mudanças significativas na configuração do ensino superior brasileiro nas últimas quatro décadas, de tal forma que, de historicamente voltado a uma restrita clientela dotada de elevado capital econômico e/ou cultural, passou a incorporar um público mais diferenciado socialmente, provenientes de escolas públicas e integrados ao mercado de trabalho. (Martins e Weber, p. 166, 2010)

Os estudos estatísticos publicados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), descrevem parte do crescimento geral do sistema de educação superior no Brasil.

Figura 2 – Evolução das estatísticas do Ensino Superior – Brasil 1962 – 1998.



Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2014.

Ou mais recentemente:

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas de graduação, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2009-2012.

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	2009	2010	2011	2012
FACULDADE	1.784.046	1.990.402	2.084.671	2.027.982
CENTRO UNIVERSITÁRIO	795.033	836.680	921.019	1.085.576
UNIVERSIDADE	3.306.845	3.464.711	3.632.373	3.812.491
IF/CEFET	68.097	87.506	101.626	111.639
TOTAL	5.254.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688

Fonte: MEC/Inep, 2014.

No primeiro gráfico, nota-se, excetuando a curva de inscrições em 1985, a crescente em todas as categorias expostas. Na tabela seguinte, pode-se observar o mesmo movimento de crescimento, só que desta vez ao descrever os índices de

matrículas separadas por organizações acadêmicas. A relativa continuidade deste fenômeno de crescimento das estatísticas, acerca do ensino superior, desperta o interesse da população acadêmica em geral.

De forma geral, o ensino superior no país é marcado pela constante presença de grupos de estudantes ligados a camadas da população privilegiadas no acesso a bens e serviços, sejam públicos ou privados. Desde a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1908, e a conseqüente necessidade de criação de instituições culturais no país, até o início da Primeira República, a hegemonia dessas camadas era a marca da população universitária⁶. No entanto, após esse período, as transformações sociais, políticas e econômicas que giraram em torno da crise das oligarquias agrárias, em 1920, e o espaço político aberto após a Revolução de 1930, criaram condições para que os estudantes das escolas superiores se tornassem força ativa no campo político (CUNHA, 2007b). Nesse sentido, com o contínuo crescimento e organização da rede de universidades e faculdades, a composição de alunos universitários no país começa a mudar. Estudantes provenientes de camadas da população com acesso limitado à bens e serviços começam a ingressar em instituições de ensino superior.

Afirma Cunha (2007a),

Ao fim dos anos 80 do século XIX, o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. Havia escolas superiores voltadas para áreas reduzidas do saber (Medicina e correlatos, Engenharia e correlatos, Direito e Agronomia), localizadas em apenas sete cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife/Olinda, Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS). O número de estudantes chegava a 2.300. Durante a Primeira República, o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores se multiplicou, chegando a muitas cidades delas desprovidas. O número de estudantes, conseqüentemente, deve ter crescido bastante. Apenas a título de sugerir a ordem de grandeza desse crescimento, um levantamento parcial, realizado em 1915, mostrava a existência de 1.301 calouros em sete faculdades do país, não incluídos nessa cifra os estudantes novos de outras 37 faculdades e das duas universidades existentes naquele ano. Cremos não ser exagerado dizer que o número de estudantes do ensino superior, em 1915, ultrapassava 10 mil, chegando a 20 mil, em ordem de grandeza, ao fim da primeira república. (CUNHA, p. 134, 2007a)

Ao notar a criação e o crescimento da rede de instituições dedicadas a formação educacional em 3º grau, pode-se perceber o crescimento da população estudantil. Nesse

⁶ Para um estudo aprofundado, a respeito do desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil, ver: Cunha, 2007a, 2007b, 2007c.

caso, os estudantes não precisavam mais ir à metrópole, como era frequente entre os estudantes das camadas privilegiadas no período do Brasil Colônia; a criação e a ampliação de redes institucionais de ensino superior propiciavam maior acesso ao público que não tinha recursos suficientes para financiar seus estudos no exterior. Importante destacar que, ao fazer referência à ampliação institucional e ao consequente aumento da população estudantil, não estou afirmando que as camadas estudantis privadas de acesso ao ensino superior conseguiram, de imediato, ingressar nessas instituições. Porém, com o crescimento da rede de oferta de serviços educacionais de 3º grau, cresce, ao mesmo tempo, as oportunidades de acesso aos estudantes aptos.

As lutas estudantis que marcam as décadas seguintes são, de maneira geral, por ampliação das oportunidades de frequência universitária para as fatias menos favorecidas da população estudantil. A luta por gratuidade do ensino, iniciada em 1950; por equiparação dos cursos técnicos e propedêuticos para o exame de ingresso, o vestibular, em 1950, com a lei 1.076 - a primeira da série de leis conhecidas como leis de equivalência; por ampliação das oportunidades de escolarização básica, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1963, pelo Conselho Federal de Educação, que afirmava ser a “escola para todos” e não mais “seletiva”; a “questão dos excedentes”, em 1951 com a lei 1.392; as transformações do ensino superior, surgidas através da Lei da Reforma Universitária de 1968, podem ser tomados como evidência do direcionamento das lutas estudantis.

Ainda segundo Cunha (2007b),

Sabia, também, que essa modernização visava criar condições “racionalis” (melhor diria, tayloristas) para atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, demanda essa induzida pelo processo de monopolização. (CUNHA, p. 15, 2007b)

Diante desses fenômenos, a relação entre crescimento do sistema de educação superior e desenvolvimento econômico pouco pode ajudar na compreensão da singularidade da modelação do sistema educacional em nível superior no Brasil. Ainda mais se observamos o desenvolvimento de instituições de ensino superior no Estado de Alagoas.

Neste caso, a primeira instituição com características pós-secundárias é o Seminário Diocesano, em 1902 (VERÇOSA, 1997). Outras instituições foram surgindo

ao longo do século XX: a Escola de Agronomia, em 1924; a Academia de Ciências Comerciais, em 1930; a Faculdade Livre de Odontologia e Farmácia, em 1932; a Faculdade de Direito de Alagoas (FDA), em 1933; outra Escola de Agronomia no município de Viçosa, em 1935; a Academia de Farmácia e Odontologia, em 1935; a Faculdade de Medicina, em 1950; e a criação da Universidade Federal de Alagoas, em 1961. Apesar da quantidade de instituições que surgiram, poucas foram as que conseguiram dar continuidade aos seus projetos de formação em nível superior da população estudantil. Em alguma medida, este fato tem relação com o baixo estado de desenvolvimento do mercado educacional de nível básico local, ou seja, a pequena quantidade de estudantes aptos ao ingresso em nível superior.

O que podemos observar, de uma forma geral, é o mesmo curso de acontecimentos que outras unidades da federação: o aparecimento de instituições educacionais pós-secundárias relativamente autônomas entre si, mas que sedem às pressões por integração, na medida em que as interdependências aumentam na direção da federalização dessas instituições. Ou seja, o aparecimento de faculdades ou cursos superiores está, inicialmente, ligado a demandas ligadas a nível local e a grupos muito restritos, mas à medida que as disputas se tornam mais inclusivas, no sentido da diversificação de agentes e posições que lutam por espaços comuns, estas instituições sofrem pressões por integração.

A partir dos anos 1940 e 1950 (MADEIRA E VERÇOSA, 2011), com a intensificação da necessidade de cursos para formação de professores em Alagoas, seja a partir da Escola Normal ou de cursos superiores específicos, como Filosofia, Pedagogia ou Letras, por exemplo, os egressos do Seminário Diocesano que não se ocuparam de atividades no interior da estrutura católica, ocuparão parte dos quadros docente das instituições de ensino superior que começaram a aparecer.

No entanto, com a formação de estudantes nesses cursos, as posições antes ocupadas por padres ou cônegos vão sendo apropriadas por parte desses estudantes depois de concluído os cursos, Madeira e Verçosa (2011) apontam esse movimento a partir de documentos e relatórios elaborados pelas próprias faculdades onde constam os quadros de docentes e discentes.

Tabela 2 – Docentes da Faculdade de Filosofia de Alagoas em 1956:

Docente	Disciplina
Hélvio José de Farias Auto	Biologia Educacional
Imídio Giuseppe Nérici	Psicologia Educacional
Pe. João Leite Neto	Fundamentos Sociológicos da Educação
José Cavalcante Cajueiro	Estatística Educacional
Cônego Antonio Assunção Araújo	História e Filosofia da Educação
Theonilo Cravo Gama	Administração Escolar e Educação Comparada
Geraldo Bastos Silva	Didática Geral e Especial

Fonte: Madeira e Verçosa, 2011.

Ao observar o percurso formativo de cada um dos docentes acima expostos, notamos uma grande diversidade formativa no corpo docente: são clérigos, médicos, farmacêuticos, filósofos e pedagogos. O que chama atenção nesse curso de desenvolvimento histórico é o interesse cada vez maior de profissionais liberais formados para exercer atividades profissionais no interior de suas áreas específicas e que não incluem a atividade de ensino em qualquer nível, ocupar posições nesse espaço, sejam como professores, fundadores ou membros de conselhos administrativos.

Importante destacar que essa composição sofreu outras alterações com a fundação da Universidade de Alagoas. Apesar dos reveses que passaram as instituições de ensino superior em Alagoas entre 1900 e 1960, com o aparecimento e o fracasso de várias iniciativas de cursos superiores, nota-se que na medida em que os sujeitos iriam concluindo os cursos, abriam-se espaços no setor educacional alagoano.

A intenção aqui não é tratar um desenvolvimento datado das instituições de ensino superior em Alagoas, mas destacar que à medida que algumas instituições vão sendo criadas e suas atividades desenvolvidas a composição social disso que vamos

chamar muito genericamente de “elite intelectual” vai se alterando. Se em um momento tratavam-se de sujeitos com grande soma de recursos de diversas ordens, seja de capital social, econômico ou cultural, como por exemplo apadrinhamentos, filhos de famílias ricas ou influentes etc. noutro momento essa composição vai se alterando e se diversificando. Tais fatos mostram em um nível mais elementar a direção que o desenvolvimento das instituições de ensino superior tomou: atender a demandas educacionais de grupos cada vez mais diversos.

Destacada, sinteticamente, a importância da compreensão das dinâmicas valorativas que submeteram os sujeitos a incorporação de hierarquias sociais que privilegiaram a dimensão do ensino superior em relação à outras atividades, começo a exposição de algumas das descobertas que cheguei, com a realização desta pesquisa, e que pode contribuir para contextualização do Sistema de Ensino Superior no Brasil sob a matriz conceitual e metodológica que considera a leitura sociológica das estruturas a partir da compreensão das dimensões sócio-afetivas.

A questão de fundo, tratada neste trabalho, é entender as dinâmicas que os sujeitos vivenciaram, a partir dos relatos de suas trajetórias de vida, que os levaram a assumir uma posição de professor no interior do campo universitário em Alagoas. O pressuposto que assumo é que, a partir de diversas vivências, os sujeitos vão incorporando sistemas de disposições e valores que hierarquizam a realidade e, a partir disso, fazem suas escolhas (BOURDIEU, 2014, 2013a, 2013b, 2013c, 2012, 2001). Não ignoro os limites sociais impostos a cada sujeito; no entanto, pela posição que cada um alcançou, a de docente universitário, as questões relativas às limitações sociais não foram suficientes para constrangê-los a direcionar suas escolhas para outras atividades, no máximo, limitaram parcialmente.

São os casos, por exemplo, de necessidade de trabalho remunerado para ajudar nas contas de casa. Cito, como exemplo, esse caso por ter sido o mais comum que encontrei. Alguns sujeitos, no período de formação, limitaram sua dedicação exclusiva as atividades acadêmicas por estarem vinculados à necessidade de assumir atividade remunerada. Apesar disso, depois de solucionada essa questão e o conseqüente rearranjo das posições familiares, os desejos em prosseguir com a formação acadêmica impulsionavam os sujeitos. Nesse sentido, as limitações particulares impostas em cada

trajetória, devido à posição de cada um na estrutura social, não foram suficientes para alterar suas escolhas ou desejos de assumir a posição de professor universitário.

Portanto, o processo de socialização, que permitiu tradições familiares não vinculadas ao desempenho de atividades de formação em nível superior transformar, nas gerações seguintes, as estruturas de hierarquização para o desempenho de atividades formativas graduadas e pós-graduadas, é o que chamo de valorização do ensino superior.

1.2 Estrutura do trabalho:

Estruturalmente, este trabalho está dividido em duas partes: 1- Condições de produção da pesquisa; e, 2- Configuração de perfis.

Na primeira parte, orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos que assumo, exponho as condições de produção deste trabalho. Diante da constelação de fatores que influenciou a produção desta pesquisa, pontuo os dois fatores mais significativos que modelaram o percurso deste trabalho. O relato do meu percurso formativo e das vivências que influenciaram meus interesses em pesquisar temas relacionados à abordagem sociológica sobre a educação, em geral, e o ensino superior, em particular. E o relato da minha experiência, no contato com os materiais coletados através de entrevistas, associado a necessidade de organização, classificação e análise. Organizo estes relatos através do relato etnográfico.

Com isso, busco expor as vivências práticas, que me permitiram a incorporação de sistema de disposições características ao desenvolvimento da pesquisa sociológica. Ao fim, a relação entre condições de produção da pesquisa e incorporação de disposições particulares para o trabalho de pesquisa, tem, como matriz, as experiências que estive submetido durante o período formativo que relato. É, a partir dessa compreensão do processo de socialização para realização de pesquisa, que o problema que guia este trabalho emerge.

A segunda parte, priorizo o trabalho com o material coletado propriamente dito. Exponho as diretrizes teórico-metodológicas que orientaram a organização, classificação e análise dos depoimentos. Ao final, apresento as dinâmicas identificadas que submeteram os entrevistados ao processo de incorporação de disposições e valores

em que o ensino superior representa instância prioritária em relação as demais dimensões da vida.

2 Condições de produção desta pesquisa: ou esboço de sociologia de uma pesquisa em sociologia.

“O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; que o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício” (MILLS, p.22, 2009).

“As ideias de valor que dominam o investigador e uma época podem determinar o objeto de estudo e os limites deste estudo” (WEBER, p. 133, 1992).

Neste capítulo, interessa expor as condições de produção desta pesquisa. Tomei minha trajetória como fenômeno sociológico que, a partir de determinadas vivências, permitiu a emergência do problema de pesquisa que trato neste trabalho. Neste sentido, priorizei a exposição das experiências pessoais e acadêmicas, por um lado; o contato e a forma de organização do material coletado, por outro. Diante da constelação de fatores que pode ser considerada, as experiências, acima citadas, representam os elementos de maior peso causal para compreensão das condições de produção desta investigação.

A literatura especializada (BARBOSA, 2014; MARTINS E WEBER, 2010) tem apontado que a produção acadêmica sobre o ensino superior segue tendências baseadas nas grandes transformações que o sistema passa, tais como: reformas, financiamentos, mudanças em políticas públicas, etc. Assim, em alguma medida, o meu percurso formativo encontra-se inserido neste contexto de transformações do ensino superior no Brasil. Contexto marcado, principalmente pela implantação do Reuni – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –, pelo aumento na contratação de professores, pela ampliação dos investimentos em estrutura física etc.

A fim de expor as condições de produção deste trabalho, elegi o relato etnográfico como gênero de escrita científica que permite a exposição das vivências as quais estive submetido e que, direta ou indiretamente, forjaram meus interesses por esta investigação. Não pretendo me aproximar dos debates no campo da Antropologia e do

uso da Etnografia, enquanto método de pesquisa, por não considerar este o espaço adequado⁷. O que fiz foi me utilizar da etnografia enquanto técnica.

Conectar o que parece desconectado, dá sentido de unidade a uma experiência que, à primeira vista, parece não ter ligação entre eventos cotidianos, é um dos pressupostos que assumi. Nas palavras de Magnani,

Não é a obsessão pelo acúmulo de detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento. (MAGNANI, p. 136, 2009)

Em Lévi-Strauss:

É por uma razão muito profunda, que se prende à própria natureza da disciplina e ao caráter distintivo de seu objeto, que o antropólogo necessita da experiência do campo. Para ele, ela não é nem um objetivo de sua profissão, nem um remate de sua cultura, nem uma aprendizagem técnica. Representa um momento crucial de sua educação, antes do qual ele poderá possuir conhecimentos descontínuos que jamais formarão um todo, e após o qual, somente, estes conhecimentos se “prenderão” num conjunto orgânico e adquirirão um sentido que lhes faltava anteriormente. (Lévi-Strauss, 1991, p. 415-416).

A compreensão de organizar eventos que, à primeira vista parecem desconectados em uma narrativa linear, não é privilégio do campo antropológico. A perspectiva figuracional, por exemplo, traz esta marca. No entanto, elegi essa técnica para exposição das vivências de maior peso causal por entender que o que interessa é a forma da narrativa. A descrição dos eventos, o uso da memória como fonte, são exemplos dos elementos que são levados em consideração na etnografia.

Nesse sentido, considere, como estratégia, os pré-projetos de pesquisa, que elaborei em diversos momentos, como uma espécie de “caderno de campo”. Em comum, todos apresentam pequenos relatos auto reflexivos baseados nas minhas experiências. Por isso, este material se mostrou fonte adequada que sintetiza, através da

⁷ Vê mais em: Magnani, 2009, 2002; Oliveira, A. 2013; Rocha, A.L.C., Eckert, C. 2008.

apresentação problemas de pesquisa, os constrangimentos que direcionaram parte dos meus interesses em diversos momentos.

Além de privilegiar as vivências pessoais e acadêmicas, como fonte de explicação do interesse pela pesquisa sobre trajetórias de professores universitários, busquei expor como o contato e a necessidade de organização dos depoimentos coletados formataram a problemática.

De acordo com Kaufmann (2013, 2001) e Bourdieu et. al. (1999), a pesquisa sociológica não se constitui em seguir estritamente regras previamente impostas por manuais de metodologia, significa, antes, olhar para os fatos a partir de uma posição no mundo, a posição de pesquisador. Isso implica na necessidade de incorporação de disposições específicas ao desempenho do trabalho de pesquisador, de disposições que tornem possível ao sujeito transformar vivências cotidianas em problemas de pesquisa sociologicamente orientados. Assim, a incorporação das disposições necessárias ao trabalho do pesquisador em sociologia, acontece mediante o contato com os fenômenos que lhes desperta o interesse. Nesse sentido, acredito que retornar ao meu processo de socialização acadêmica, associado ao relato da minha experiência no contato com os materiais coletados, dá-nos condições de entender os limites e possibilidades da construção da problemática deste trabalho.

Foi na prática de cotidiana de investigação, que incorporei algumas disposições para o desenvolvimento de trabalhos sociologicamente orientados. As visitas nas instituições, as observações, as entrevistas, os relatórios de campo, a organização do material coletado, entre outras atividades que realizei, são as matrizes da incorporação de disposições práticas para elaboração de trabalhos científicos, ou usando termo bourdieusiano, *hábitus* (BOURDIEU, 2001) para o trabalho de pesquisa em sociologia.

Estruturalmente, este capítulo é composto por três partes: 1- relato do percurso, a partir das mudanças nos contornos do problema de pesquisa; 2- relato do contato com os depoimentos coletado; e 3- procedimentos metodológicos. Na primeira parte, busca-se compreender, a partir da análise das transformações dos problemas de pesquisa que propus em diferentes momentos, o surgimento do meu interesse em estudar temas relacionados ao ensino superior. Na segunda parte, privilegio questões ligadas ao interesse em tratar de trajetórias de docentes, ao mesmo tempo tratar como o contato

com os depoimentos formatou necessidades de criação de instrumentos adequados e quais os instrumentos que criei para tratamento do material. Finalmente, na terceira parte, trato de expor quais e como utilizei os procedimentos metodológicos para desenvolver esta investigação.

Apesar de apresenta-las separadas, as três partes se interconectam. Ao serem consideradas em um conjunto interdependente, oferecem os processos práticos que estive submetido para a incorporação de hábitos de pesquisa em sociologia. Este é o pressuposto fundamental que assumo para considerar o processo de produção dessa pesquisa.

Pretendo, com isso, não apenas tratar analiticamente o percurso que me levou a estudar trajetórias de professores universitários, mas também expor como o contato e a necessidade de organização dos materiais coletados, impactam na modelação do problema de pesquisa que trago para este trabalho. Com inspiração etnográfica, ancorada em dois pilares, quais sejam o relato do percurso, a partir das mudanças nos problemas de pesquisa, e o relato do contato com os materiais coletados, busquei expor as condições de produção desta investigação.

2.1 Relato do meu percurso a partir das mudanças nos contornos do problema de pesquisa:

O problema que elaborei para esta investigação não surgiu acabado ou por sugestão das fontes bibliográficas. Um complexo conjunto de estímulos, e transformações no meu percurso, é a fonte dos interesses em pesquisar trajetórias docentes. Nesse sentido, elegi as mudanças nos contornos do problema de pesquisa como elementos que refletem os direcionamentos dos meus interesses. Assim, busquei demarcar, na minha trajetória, os fatores que modelaram interesses de pesquisa e que ganham corpo na redação de um problema. Conforme alertado anteriormente, transformei os diferentes pré-projetos de pesquisa, que elaborei em fonte de material, que permite compreender, a partir das mudanças nos problemas de pesquisa, o desenvolvimento dos meus interesses em estudar temas relacionados ao ensino superior.

Assim, meu interesse em investigar trajetórias docentes, tem como marco a necessidade de apresentar um trabalho de pesquisa como requisito final para conclusão

do curso de graduação em Ciências Sociais. Àquela altura, a preocupação com temas relacionados à educação, se fazia presente em minha proto-agenda de pesquisa. Isso porque, antes de ingressar no curso de Ciências Sociais, tive a oportunidade de cursar dois anos em Educação Física, na modalidade licenciatura. Nessa ocasião, a matriz curricular deste curso era composta, à grosso modo, por três eixos: 1) eixo sócio-histórico filosófico e pedagógico; 2) biológico; e 3) esportivo. No primeiro eixo, concentravam-se disciplinas ligadas às Ciências Humanas e Sociais, relacionadas a atividade física. Disciplinas como: fundamentos históricos e filosóficos da educação física, profissão docente, desenvolvimento e aprendizagem, são exemplos de disciplinas dessa matriz. O segundo eixo era composto por disciplinas como: anatomia, fisiologia e cinesiologia; e buscavam estudar as questões relacionadas ao corpo humano na realização de atividades físicas. O último eixo aglutinava disciplinas como handebol, basquete, jogos e brincadeiras populares etc., e se propunha a oferecer aos alunos socializações práticas, nos tipos de atividades físicas mais populares no Brasil.

Em Educação Física, no contato, principalmente com duas matrizes do pensamento científico, nomeadamente a matriz das Ciências da Saúde e a matriz das Ciências Humanas e Sociais, fui me interessando pela segunda. Importante destacar que, pela particularidade da estrutura curricular do curso de licenciatura, as disciplinas que compunham a matriz das Ciências Humanas e Sociais, eram mais numerosas. Talvez este fato ajude a compreender a minha inclinação por esta área.

A submissão durante algum tempo – afinal foram dois anos –, acrescida da maior presença de disciplinas do eixo de humanas e sociais, somatizaram experiências, valores, conhecimentos que, reunidos às disposições que já incorporará anteriormente, direcionaram meus interesses por estudar temas relacionados à esta área. Minha participação neste contexto, permitiu-me a exposição, por tempo considerável, à um sistema simbólico específico; uma forma de pensar, organizar e classificar o mundo, que aos poucos foram sendo incorporadas e expressas em minhas práticas, escolhas e preferências.

...o conhecimento que podemos chamar *praxiológico* 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 duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o

modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (Bourdieu, p.47, 2001)

Assim, enquanto estudante de Educação Física, estive mais inclinado ao estudo das disciplinas ligadas ao eixo sócio-histórico e pedagógico do curso. Pode-se observar a força dessa preferência pela mudança para o curso de Ciências Sociais que fiz, dois anos após o início do curso de Educação Física.

Em Ciências Sociais, além das disciplinas obrigatórias da matriz curricular, oportunamente, optei por me matricular em disciplinas que tinham por objetivo tratar de questões ligadas à Sociologia e Educação; tal como Sociologia da Educação. Eventualmente, participei de congressos, simpósios e seminários que relacionavam temas de Sociologia e Educação, fortalecendo, em minha trajetória, vivências e discussões em torno desse eixo. A medida em que avançava no curso, mais inclinado me mostrava ao estudo de temas relacionados a abordagem sociológica sob os fenômenos educacionais. Comecei com o tema da Sociologia no Ensino Médio, porém não prossegui com investimentos de estudos nessa área, optando depois por temas relacionados ao ensino superior.

O interesse pela relação entre Sociologia e Educação, foi modelado em grande medida pela estruturação de eventos acima expostas. A incorporação de experiências acadêmicas que buscavam tratar da relação entre Sociologia e Educação, foi tão marcante que, ao surgir a necessidade de elaboração de pesquisa de conclusão de curso, preferi inicialmente tratar de tema relacionado com a Sociologia da Educação.

Procurei um professor que pudesse me orientar neste trabalho. Estava cursando a disciplina Sociologia 5, com o professor Fernando Rodrigues, onde tratávamos das contribuições de Foucault, Bourdieu, Elias, Giddens e Habermas. Estudávamos alguns textos em que Bourdieu apresenta algumas considerações sobre a educação. Nesse contexto, apresentei ao professor Fernando Rodrigues meu interesse em tratar de algum tema relacionado ao ensino superior, no que ele aceitou. Propôs-me apenas a elaboração de um texto contendo fenômenos cotidianos que me chamavam atenção.

Farei duas considerações importantes sobre este momento: 1- o exercício de expressar, em forma de redação, minhas curiosidades; e 2- a necessidade de refletir sobre o cotidiano como fonte de questões de pesquisa.

Durante todo o curso de Ciências Sociais, as atividades relacionadas a escrita tinham caráter de exposição das ideias dos autores estudados. Mesmo os momentos de liberdade para expor as minhas próprias ideias estavam limitados a tecer considerações e críticas sobre a construção teórica dos autores. A atividade proposta de escrever sobre experiências cotidianas, era um momento de exercício de criação. Pois bem, recordo-me que, por ter incorporado tão profundamente as normas de escrita ligadas a conceitos e críticas aos autores, tive grande dificuldade em expor questões cotidianas. Ao final deste exercício, pude apresentar um evento que, orientado sociologicamente, transformei em questão de pesquisa.

A experiência acima descrita, submeteu-me a incorporação de novas disposições para o uso dos conhecimentos até o momento apreendidos. Antes desse exercício, as utilizações de conceitos e de concepções estavam ligadas apenas a exposição exegética dessas concepções, ao final do exercício, começara a perceber que os conhecimentos incorporados durante a graduação orientavam o olhar para enxergar o cotidiano, as experiências, a vida comum como fonte de elementos para problematização sociológica.

Após a redação de alguns textos, o resultado foi a minha curiosidade em entender um fenômeno que observei na minha trajetória, mas também na de amigos e parentes. Notei que existia uma espécie de obrigatoriedade em ingressar no ensino superior, após a conclusão dos estudos básicos. Alguns não tinham clareza sobre qual curso matricular-se, o que reforçava ainda mais minhas curiosidades com relação a obrigatoriedade do curso superior.

Depois de algumas reflexões, interessei-me por pesquisar a relação entre a questão da obrigatoriedade do ensino superior e os interesses dos sujeitos em ascender socialmente. A partir disso, elaborei o seguinte problema: quais as dinâmicas que permitiram a valorização do ensino superior por estratos médios e baixos no Estado de Alagoas?

Naquela ocasião, o problema elaborado buscava entender a relação entre ensino superior e ascensão social, como forma de compreender a questão da “obrigatoriedade” em cursar o ensino superior.

Por eventos não planejados – a necessidade de apresentar o trabalho de conclusão de curso e a inscrição no processo seletivo para o mestrado em Sociologia na Universidade Federal de Alagoas –, o trabalho final tomou outro direcionamento. Acabei apresentando um estudo bibliográfico sobre o problema da redefinição dos padrões de lutas simbólicas em Elias e Bourdieu. Apesar disso, o interesse em compreender questões ligadas a mudanças nos padrões de lutas simbólicas como forma de ascensão social, unia o problema sobre o ensino superior e o trabalho defendido sobre categorias analíticas, nos autores escolhidos. Intui que a obrigatoriedade em cursar o ensino superior poderia ser indício de mudanças nos padrões de lutas simbólicas no Brasil.

A descrição desse período, visa destacar como e quais elementos que, pelas posições que ocupei – de estudante em conclusão de curso e recém ingresso no mestrado em Sociologia –, me constrangeram na formatação dos interesses em pesquisa. Nesse caso, a urgência em defender o trabalho de conclusão de curso, somada a aprovação na seleção do mestrado em Sociologia, me tencionaram a elaborar uma solução plausível para esses eventos.

Por estar inserido em um campo submetido a regras e normas, adaptei minhas possibilidades de trabalho e, ao final, defendi o trabalho que tratou das formulações de Bourdieu e Elias. Esse evento evidencia até que ponto a vinculação a determinadas estruturas institucionais, associadas aos progressos no trabalho com os materiais sobre o ensino superior, constituíram-se como elementos que limitaram, por um lado, e abriram margem de trabalho, por outro lado.

Apesar do tratamento que vinha dedicando aos materiais relacionados com ensino superior em Alagoas, tais como leituras de textos e coleta de documentos, não foi suficiente para apresentar um texto final que pudesse tratar satisfatoriamente, com base no material que tinham em mãos, o problema de pesquisa proposto. Assim, por me sentir mais seguro em tratar como Bourdieu e Elias investigam as questões das mudanças nos padrões de lutas simbólicas, optei por elaborar um estudo bibliográfico com esse tema e, no mestrado, dedicar maior atenção ao tema do ensino superior.

Assim, após a elaboração do trabalho de conclusão de curso e a reflexão da questão inicial sobre a obrigatoriedade do ensino superior à luz dos elementos oferecidos por Bourdieu e Elias, reelaborei a questão de pesquisa e submeti a seleção do

mestrado em Sociologia um projeto que tinha como problemática central investigar o desenvolvimento de canais de ascensão dos estratos médios e baixos, pelas lutas travadas no âmbito da educação superior em Alagoas e o conseqüente aumento da oferta-demanda por esse grau de ensino.

Destaco que, até este momento, os materiais que tive acesso resumiam-se a informações contidas em livros que tratavam da história do ensino superior em Alagoas⁸, estatísticas disponíveis publicamente através do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, por fazer parte de um grupo que coletou matérias em jornais disponíveis no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), algumas reportagens sobre temas diversos, incluindo a educação em Alagoas.

Acatando a sugestão do professor que aceitou me orientar no desenvolvimento da pesquisa no mestrado, o professor doutor Fernando Rodrigues, fiz algumas entrevistas com docentes ligados ao ensino superior em Alagoas. Esse fato foi crucial para o direcionamento do problema de pesquisa que trazemos para este trabalho.

Apesar das etapas anteriores ligarem meus interesses ao ensino superior, as entrevistas com os professores restringiam minhas intenções de pesquisar aos elementos que podiam ser captados através dos depoimentos.

Nas primeiras entrevistas, não priorizei a criação de padrões para coletar depoimentos. Por outro lado, priorizei explorar os diferentes estímulos que os entrevistados estiveram submetidos durante seus percursos, buscando entender as raízes de suas opções pela escolarização até o ensino superior.

No contato com diferentes trajetórias, comecei a interessar-me por um fenômeno que aparecia em alguns percursos. Alguns entrevistados apresentavam uma figuração familiar composta por pais que não tinham avançado mais que a educação básica. Tal fenômeno me interessou na medida em que me questionava onde os entrevistados, que apresentavam essa figuração familiar, foram socializados em vivências que elegeram a escolarização como prioridade em relação à outras atividades. Ou como pais que tiveram baixos níveis de escolarização priorizaram a educação nos percursos dos filhos.

⁸ Ver mais em: Verçosa, E. Correia, M.S. (Org.), 2011; Verçosa, E., 2006; Verçosa, E. (Org.), 2008; Verçosa, E., 1997; Costa, J.C., 2011.

Foi no contato com os depoimentos que formatei o problema da valorização do ensino superior no percurso de professores universitários em Alagoas. No entanto, não foi apenas o contato com os depoimentos que fez a problemática emergir, foi o percurso que fiz, entre elaborações e reelaborações de problemáticas, a medida em que tomava contato com outros materiais, que o problema aqui demarcado foi sendo desenhado.

A necessidade de organização, classificação e análise dos depoimentos pode ser considerado outro pilar na elaboração da problemática dessa investigação. Por isso, passo a exposição deste percurso.

2.2 Relato do contato com os depoimentos coletados O objetivo de relatar o contato com os depoimentos coletados, a necessidade de organização e classificação desse material, bem como as idas e voltas ao trabalho de coleta, é compreender, através de diferentes fases do trabalho de investigação, a emergência da problemática que trato aqui e a maneira que elaborei soluções a partir das especificidades do material coletado.

O trabalho que fiz para coletar os depoimentos que selecionei para este trabalho, é caracterizado pelo que se pode chamar de ciclos dialéticos de coleta de material (GEERTZ, 2012). Ou seja, visitas, mais ou menos estruturadas, para coletar materiais, seguidas de momentos de pausa na coleta, para priorizar a elaboração de sínteses dos materiais coletados. Após esse trabalho, inicia-se outro ciclo de coleta, no entanto, este momento é marcado pelo olhar do pesquisador estar permeado com as sínteses feitas anteriormente. Mais uma vez, pausa na coleta para elaboração de novas sínteses e assim sucessivamente. Para esta pesquisa, fiz três ciclos dialéticos até as conclusões que cheguei.

O primeiro ciclo de coleta pode ser caracterizado pelo mínimo de estruturação possível na coleta dos materiais. Conforme exposto no tópico anterior, a minha vontade de pesquisar sobre o interesse que os sujeitos tinham em matricular-se no ensino superior, associado à sugestão do meu orientador em fazer entrevistas com professores, me levaram aos primeiros contatos com os materiais que trago para esta investigação. Nesse ciclo, não existia uma questão de pesquisa previamente elaborada; busquei, como forma de inserção no campo de pesquisa, a realização de entrevistas biográficas com professores do ensino superior.

Antes de prosseguir com o relato, preciso pontuar outras questões sobre a construção do problema dessa pesquisa. Ainda que as primeiras visitas de coleta tenham como marca os baixos níveis de estruturação das questões, alguns apontamentos foram surgindo à medida que tomei contato com mais depoimentos. Esta fase da pesquisa representou um duplo movimento. Ao mesmo tempo que tomava contato com os depoimentos dos professores, criava em mim disposições para problematização, do ponto de vista sociológico, das questões que envolviam os interesses dos entrevistados.

Conforme afirma Mills (2009), a marca do trabalho de pesquisa em sociologia, consiste na capacidade que o pesquisador tem em converter situações cotidianas em problemas sociológicos. Em seus termos, o pesquisador deve desenvolver hábitos auto-reflexivos ou manter o mundo interior desperto (MILLS, p. 23, 2009). Assim sendo, importante torna-se a compreensão dos momentos que vivi no contato com os depoimentos em que, investido do aporte teórico da tradição sociológica, transformei situações cotidianas em questões de pesquisa.

Neste sentido, este relato representa não apenas o percurso que levou a elaboração do problema dessa pesquisa, mas sobretudo o processo de incorporação de hábitos de pesquisa sociológica. No contato com os depoimentos, curiosidades surgiam, questões apareciam, intuições emergiam e, neste trabalho, fui incorporando disposições práticas para o desenvolvimento do trabalho de coleta de material.

Como trouxera o conhecimento conceitual advindo dos estudos realizados no curso de graduação em Ciências Sociais, fui aplicando alguns princípios à prática de elaboração de questões para entrevista. Assim, nos depoimentos que coletei, fui interessando-me pela relação entre estrutura familiar e escolarização. Mais especificamente, no caso de trajetórias em que os pais que não tinham avançado mais que o ensino médio e os filhos não só tinham concluído o ensino superior, como também tinham prosseguido até a pós-graduação. Como resultado deste primeiro ciclo de coleta, notei que os sujeitos entrevistados participavam de diferentes atividades em seus percursos. Trabalho, escola, relações com os vizinhos e amigos, namoro etc., são exemplos das percepções que tive. Notei ainda, que a depender de cada percurso, cada uma dessas atividades tinha um impacto diferente no direcionamento dos interesses dos entrevistados. De posse dessas percepções, voltei ao trabalho de campo com o objetivo de explorar melhor as diferentes atividades e impactos em cada trajetória.

Não busquei entrevistar os mesmos professores. Utilizei como fonte de contatos, nesta etapa da pesquisa, a indicação que cada entrevistado fez de outros professores que pudesse entrevistar. Esta técnica é conhecida como bola de neve (FREITAS et. al., 2000). Utilizando-a, ampliei as redes de sociabilidade, o que garantiu o contato com vários perfis de professores. Indo desde aqueles que atuavam no setor privado até aqueles que atuavam no setor público, em diferentes áreas do conhecimento, desde a graduação à pós-graduação. Dessa forma, rapidamente me integrei e me interessei em coletar materiais relacionados a trajetórias de professores do ensino superior.

Com uma questão de pesquisa mais ou menos estruturada, ou pelo menos com a definição do material que me interessei em recolher, iniciei outro ciclo de coleta de materiais. A partir das percepções que cheguei no primeiro ciclo de coleta, elaborei um guia de temas para explorar nas entrevistas. Assim, cheguei aos seguintes temas: 1) estrutura afetiva domiciliar e familiar; 2) jogos eróticos e divertimento; 3) dimensão religiosa; 4) busca de dinheiro e atividades profissionais; 5) relações de vizinhança; 6) brincadeiras infantis; 7) escolarização.

Elaborei esses temas através da relação entre os materiais coletados e da participação em outra pesquisa. Oportunamente, o professor que orienta este trabalho convidou-me para participar de uma pesquisa que desenvolve sobre jovens infratores⁹, mais especificamente na etapa de organização e classificação de entrevistas feitas com jovens internos na Unidade de Internação de Jovens e Adultos (UIJA). Enquanto fiz parte desta pesquisa, as categorias que o grupo de trabalho elaborou para organizar os materiais coletados foram, basicamente, as que expus acima. Diferenciando apenas o tema 6) brincadeiras infantis, que na pesquisa sobre jovens infratores foi “6) relações com a polícia e o sistema prisional” e o tema “8) estrutura de rivalidades”, que não inclui.

O uso desses temas serviu como guia para explorar as diferentes atividades que os entrevistados participaram em suas vidas, bem como o impacto dessas vivências nas decisões que tomaram.

Com novos depoimentos coletados, iniciei a elaboração de novas sínteses. Logo notei, com os materiais que tinha em mãos, não ser possível precisar o impacto de cada vivência que os sujeitos estiveram submetidos nas decisões que tomaram. No entanto,

⁹ Ver mais em: Rodrigues, F. 2013.

percebi ser possível observar que algumas vivências foram importantes em algumas decisões. Diante disso, busquei integrar a estrutura de oportunidades objetivas que os sujeitos tinham a sua disposição, com a estrutura subjetivas que, junto com as objetivas, contribuíam no direcionamento dos desejos dos entrevistados.

Percebi que apenas a matrícula na escola, por exemplo, não era suficiente para entender o interesse dos sujeitos em matricular-se em instituição de ensino superior. Associado a isso, existia o estímulo familiar, a participação em grupos de amigos, a vivência em atividades profissionais etc., e a forma como cada uma dessas vivências poderia representar um polo de estímulo positivo à escolarização ou um polo de estímulo negativo à escolarização. Logo notei que não era a vivência em si que poderia influenciar nas decisões dos entrevistados, mas a forma como cada entrevistado vivenciava e valorizava cada experiência.

Com essas novas percepções, retornei ao trabalho de coleta de depoimentos. Dessa vez, além de priorizar as percepções anteriores, busquei atender as necessidades de padronização na coleta de material. Assim, elegi entrevistar professores universitários vinculados aos cursos de Ciências Humanas e Sociais – convidamos professores dos cursos de Ciências Sociais, Comunicação Social, História, Letras, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social – e que não apresentassem uma tradição escolar familiar. Nessa fase, o contato com os professores foi feito de outra maneira. Fui nas coordenações dos cursos, pedi a lista com os e-mails dos professores e enviei o convite para entrevista – não obtive retorno apenas dos professores do curso de Psicologia.

Após este ciclo de coleta e tratamento do material, elaborei a seguinte classificação:

Tabela 3 - Classificação das entrevistas

GRUPO DE AGENTES	GRUPO DE DINÂMICAS			
	Incorporação e/ou ampliação de capital cultural	Ampliação das redes de sociabilidade	Investimentos educacionais (objetivos e/ou simbólicos)	Socialização de valores
FAMÍLIA				
ESCOLA				
AMIGOS				
RELIGIÃO				

**TRABALHO
FORMAL
TRABALHO
INFORMAL**

Fonte: Elaboração própria.

O grupo de temas, que incorporei da minha participação na pesquisa sobre jovens infratores, foi reelaborado. Após a última coleta de depoimentos, junto ao estudo de trabalhos que tratam de questões relacionadas a trajetórias escolares¹⁰, notei que algumas dinâmicas se repetiam nas trajetórias e, respeitando a particularidade de cada percurso, influenciava nas escolhas dos entrevistados em seguir com a escolarização. Isso me levou as quatro categorias acima expostas: 1) incorporação e/ou ampliação de capital cultural; 2) ampliação das redes de sociabilidade; 3) investimentos educacionais (objetivos e/ou simbólicos); 4) Socialização de valores. No próximo capítulo, busco tratar de cada uma delas em específico.

Além disso, percebi a existência de agentes ou grupo de agentes que, consciente ou inconscientemente, punham em práticas as dinâmicas que notei. Considerei-os agrupando seis subdivisões: família, escola, amigos, religião, trabalho formal e trabalho informal. Cada um desses agentes ou grupo de agentes atuou, através da prática de uma ou mais dinâmica acima descrita, no processo de socialização dos entrevistados e que, conseqüentemente, direcionou as trajetórias para a valorização do ensino superior.

2.3 Procedimentos metodológicos:

Diante dos elementos apresentados, as questões relativas ao método não se reduzem a utilização ou escolha de uma técnica apropriada ao problema de pesquisa, mas a forma como foram modelados, tanto os elementos que compõem o problema da pesquisa, quanto os interesses do pesquisador.

Sendo assim, é na descrição das vivências em que estive submetido que encontro a matriz para a elaboração do problema dessa pesquisa. Conforme já descrito, as experiências na graduação tanto em Educação Física, quanto em Ciências Sociais

¹⁰ Ver mais em: Dayrell, J. Nogueira, M.A., Resende, J.M., Vieira, M.M. (Org.), 2012; Romanelli, G. Nogueira, M.A. Zago, N. (Org), 2013.

modelaram meus interesses para temas relacionados ao ensino superior. E ainda, as experiências com as coletas de depoimentos de professores do ensino superior em Alagoas, foram os dois principais eixos que marcaram a elaboração e resolução do problema que trato nesta investigação.

No entanto, reservo este espaço para descrição dos procedimentos formais que elaborei para o tratamento do material.

2.3.1 Entrevistas

Diante do inventário de técnicas disponíveis para aplicação em investigações, a entrevista não foi uma escolha antecipada e racionalmente feita. No entanto, foi através dela que pude elaborar a questão desta pesquisa.

Inicialmente, coletei informações históricas sobre o desenvolvimento do ensino superior em Alagoas. Por ser recente a criação de instituições de ensino superior em Alagoas – a primeira instituição com características pós-secundárias é o Colégio Diocesano em 1902 – e por existirem estudos historiográficos que tratam do desenvolvimento do conjunto de instituições dedicadas ao ensino superior neste Estado¹¹, foi-me, até certo ponto, fácil tomar contato com este material. Porém, neste trabalho não elaborei nenhuma questão para pesquisa.

A convite do professor que orienta este trabalho, iniciei a coleta de materiais de jornais no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL). A finalidade deste trabalho era montar um acervo de notícias que nos permita mais informações sobre diferentes eventos que marcaram a história alagoana. No entanto, mesmo interessado por questões acerca do ensino superior em Alagoas, não encontrei estímulos para elaborar questões de pesquisa com este material.

Somente quanto atendi a sugestão do professor-orientador e elaborei as primeiras entrevistas, me interessei pelo material final deste processo. As primeiras entrevistas que realizei, conforme já enunciado, não tinham um roteiro preciso nem questões que me interessavam tratar. Contudo, com o prosseguimento deste trabalho cheguei a definição de um roteiro e de questões a tratar.

¹¹ Ver mais em: Verçosa, E. Correia, M.S. (Org.), 2011; Verçosa, E., 2006; Verçosa, E. (Org.), 2008; Verçosa, E., 1997; Costa, J.C., 2011.

Ao final, posso afirmar que as entrevistas que realizei tem caráter biográfico e semi-estruturado. Conforme já exposto, tivemos contato por mais de uma vez com o público entrevistado. Apesar de não serem os mesmos sujeitos, essa dinâmica de coleta de material propiciou oportunidades para reformulação da minha postura enquanto entrevistador.

A medida em que avançava na coleta de depoimentos, buscava compreender melhor a situação da entrevista como uma relação social marcada por tensões e conflitos, por falas e silêncios, por envolvimento e distanciamentos, entre outros elementos. Ao avançar na compreensão, conclui ser a postura do entrevistador aquele que cria condições para a emergência de discursos já disponíveis nas subjetividades dos sujeitos.

Conforme sintetiza Bourdieu (2012),

Deste modo, sob o risco de chocar tanto os metodólogos rigoristas quanto os hermenutas inspirados, eu diria naturalmente que a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema de conhecimento” (Bourdieu, p. 704, 2012)

O pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, estando lá, esperando suas condições de atualização. (Bourdieu, p. 704, 2012)

Nesse sentido, ao autoanalisar minha postura enquanto entrevistador, conclui que o problema da coleta de narrativas não se encontra exclusivamente na aplicação de perguntas previamente elaboradas, mas sim na postura diante da relação estabelecida entre entrevistado-entrevistador. Assim, pude refazer as posturas, sem perder de vista o roteiro de temas a trabalhar, mas mantendo-me vigilante para criação de condições adequadas para a emergência de ideias, opiniões, casos vividos etc.

Ao avaliar o cumprimento desse pressuposto, posso afirmar ter sido bem-sucedido. As expressões de emoções, o choro, os olhos marejados, os silêncios, os sorrisos, as alterações no tom de voz, são evidências de que o objetivo de criar condições para a expressão discursiva foi satisfeito. Ainda mais ao ouvir, da maioria dos

entrevistados, a expressão: “mas já terminou?!”, senti que eles se sentiam confortáveis, seguros e abertos para expressar seus dramas, e emoções diante das situações particulares que ocorreram em suas trajetórias.

A eleição dessa postura para o momento da entrevista, pôde trazer depoimentos ricos em emoções. Diante desse material, tive margem para interpretar o significado subjetivo das experiências que os sujeitos vivenciaram. Buscando demarcar se aquela tinha sido uma experiência positiva ou negativa.

Além disso, os depoimentos permitiram-me demarcar as principais dinâmicas vividas pelos sujeitos que construíram um significado social onde o ensino superior ocupou posição privilegiada diante de suas preocupações existenciais, ou seja, diante da variedade de possibilidades que os entrevistados tinham, pela posição que ocupavam, o ensino superior representou uma escolha que reflete uma construção social de prioridades pessoais dos sujeitos.

Enquanto relatos das experiências vividas pelos sujeitos e organizadas discursivamente pelas questões que o entrevistador propôs, as entrevistas apresentam a possibilidade conhecer as dinâmicas vividas pelos sujeitos que contribuíram para a formação de suas subjetividades, seus desejos, suas expectativas. Nesse sentido, o material coletado e organizado sob esse ponto de vista, ofereceu rico acervo de experiências que classifiquei levando em consideração meus interesses em conhecer as dinâmicas de valorização do ensino superior.

2.3.2 Organização dos depoimentos

De posse do material coletado, o problema de organização se impôs. Porque coletei os depoimentos com gravador digital, o tipo de mídia gerado foi também digital e a maneira de organizar seguiu este padrão.

Portanto, criei pastas em arquivos digitais começando a diferenciar pelas instituições que os professores estavam vinculados. Após isso, criei sub-partições no interior destas pastas com outras pastas contendo o nome dos professores e o curso que eles estavam vinculados. Dessa forma, o material relativo a cada professor ficou reservado em uma pasta particular.

Esse procedimento favoreceu a organização dos materiais na medida em que cada depoimento ficou localizado, em primeira instância, por instituição e depois por professor. Facilitando, assim, tanto a localização desse material e quanto situar as primeiras informações de cada depoimento.

2.3.3 Seleção dos depoimentos

Todos os depoimentos que coletei – um total de vinte e cinco – passaram pelas etapas anteriores. No entanto, pelo interesse em investigar as trajetórias que os sujeitos apresentavam uma herança familiar escolar específica, ou seja, os pais não tinham se matriculado em instituições de ensino superior, comecei o trabalho de seleção de depoimentos.

Além da seleção obedecer ao critério da herança familiar escolar, também inclui como critério a atuação em cursos de Ciências Humanas e Sociais em universitária pública. Esse critério, no primeiro momento, surgiu pela necessidade de padronização e controle da amostra selecionada. Porém, a seleção de depoimentos de professores atuantes nos cursos de Ciências Humanas e Sociais pode representar algum tipo de desvio, seja no quantitativo de casos, seja no qualitativo pelos elementos que as trajetórias trazem. No entanto, no atual estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre o ensino superior, não me foi possível precisar se existe de fato este desvio e em que nível ele influencia as conclusões que extraí.

Ao final, selecionei seis depoimentos que se enquadram nos critérios acima expostos, para tratar nessa investigação.

2.3.4 Classificação dos depoimentos

Conforme já descrito, a primeira forma de classificar os depoimentos, foi a reelaboração do quadro classificatório da pesquisa que participei, sobre jovens infratores. Porém, pelas diferenças entre as trajetórias dos sujeitos que compunham os entrevistados da pesquisa com jovens infratores e dos sujeitos que compunham a pesquisa com professores algumas classificações perderam o sentido, enquanto outras mostraram-se importantes.

Outro aspecto importante que contou para a reelaboração da grade final de classificação, foi meu interesse em tratar de algumas questões específicas. Como já descrevi, no contato com o material, a relação família-escola com a presença de elementos moralizadores da educação foi me interessando. Naturalmente, isso se expressou nas perguntas que elaborei para os entrevistados, na medida em que buscava compreender os momentos e agentes de socialização de dinâmicas que fortaleciam a relação acima apontada. Assim, elementos e agentes comuns foram aparecendo.

Diante disso, tive a necessidade de classificar o material não apenas por dinâmicas vividas pelos sujeitos, mas também incluir os agentes que operavam estas dinâmicas. Foi nesse processo de insuficiência do quadro classificatório, que assumi e de interesse por uma relação específica que reelaborei a grade classificatória.

Ao final, cheguei a seguinte grade, já exposta anteriormente:

Tabela 4 - Classificação das entrevistas

GRUPO DE AGENTES	GRUPO DE DINÂMICAS			
	Incorporação e/ou ampliação de capital cultural	Ampliação das redes de sociabilidade	Investimentos educacionais (objetivos e/ou simbólicos)	Socialização de valores
FAMÍLIA				
ESCOLA				
AMIGOS				
RELIGIÃO				
TRABALHO FORMAL				
TRABALHO INFORMAL				

Pela particularidade de cada trajetória, essa grade mostrou-se adequada em padronizar os depoimentos, sem perder vista a diversidade dos percursos, ao mesmo tempo que integra os elementos que tenho interesse em tratar nesta pesquisa.

As categorias pertencentes ao “grupo de dinâmicas”, visam pontuar as vivências que os sujeitos estiveram submetidos e que agiram como instâncias moralizadoras do ideal de escolarização. As categorias agrupadas no “grupo de agentes”, têm por fim

relacionar quais agentes ou grupos de agentes puseram em movimentos dinâmicas específicas.

Outro ponto importante, no que tange a classificação do material, é que não transcrevi as narrativas. O principal motivo para esta decisão foi a incapacidade de transcrever e tratar tantos depoimentos em tempo hábil para a elaboração desta dissertação. Para contornar esta limitação, utilizei o Nvivo como forma de separar e organizar os trechos em áudio. Esse procedimento apresentou a vantagem do contato com a narrativa conforme ela foi relatada, com os silêncios, choros, pausas e mudanças de rumos nas declarações.

2.3.5 Sínteses de trajetórias

Ao final do trabalho de classificação de cada trajetória, redigi uma pequena síntese do percurso de cada professor. Nessa síntese, busquei, através do meu relato sobre os eventos narrados em formato de retratos sociológicos¹², tratar das principais influências que direcionaram as decisões dos entrevistados.

A finalidade deste trabalho foi, por um lado traçar um pequeno resumo da narrativa de cada entrevistado, ao mesmo tempo em que pude elaborar sínteses que permitiram outros níveis de análise. Importante destacar que este trabalho me possibilitou um material em que pude observar, em nível mais distanciado, algumas dinâmicas vividas pelos sujeitos.

2.3.6 Fichas

Diante dos procedimentos já expostos, senti a necessidade de retornar aos depoimentos com a finalidade de separar trechos escritos para compor o texto final da dissertação.

Assim, as fichas surgiram como solução ideal para suprir esta necessidade. Nelas anotei o nome do entrevistado, o arquivo e o tempo da faixa onde encontrar a parte anotada do depoimento, bem como a dinâmica da grade classificatória que o relato se refere.

¹² Ver mais em: Lahire, B., 2004.

3 Retratos sociológicos:

Olhe, eu não queria ser professora, mas se você me dissesse assim: 'Você gostaria mudar de profissão?' Eu diria: 'De maneira nenhuma!'

A pesquisa sociológica se organiza em torno de lógica específica para organização de dados, fatos, experiências etc. acumuladas. Nesse sentido, a pesquisa se inscreve no interior de cadeias de relações sociais específicas. Não deixando, ela própria, de ser um tipo de relação social. Assim sendo, cabe ao autor da pesquisa a exposição dos diferentes níveis de relação que ele próprio estabeleceu com os elementos da realidade social, transformada em problema de pesquisa, evidências de argumentações e conclusões.

A argumentação dos elementos dispostos em formato dissertativo, obedece, neste trabalho, a lógica fundamentada nas concepções de uma sociologia compreensiva. Busca-se seguir os pressupostos elaborados por W. Mills (2009), P. Bourdieu et. al. (2009), Bourdieu et. al. (2012), Bourdieu (2014, 2013a, 2013b, 2013c, 2009, 2001) e J.C. Kauffman (2013, 2001).

Apesar das particularidades que cada autor esboça em suas concepções, uma delas é comum a todos. A pesquisa sociológica enquanto um tipo de relação social incluso no tecido social. A partir desse ponto, cada um dos autores segue por roteiros distintos. No entanto, em todos, a aplicação do pressuposto da Sociologia, enquanto Ciência dedicada ao estudo das relações sociais, é o ponto de partida.

Mills (2009) preconiza a forma artesanal de proceder na elaboração de trabalhos sociológicos, como modelo de organização da experiência, que emerge a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos do conhecimento. Bourdieu (2012), ao denunciar os prejuízos da entrega cega ao rigor técnico para produção de pesquisas, defendeu a postura auto reflexiva que contextualiza as experiências do pesquisador no interior do sistema simbólico, que permitiu sua emergência. Kauffman (2013), ao generalizar suas vivências com pesquisa sob o nome de entrevista compreensiva, destaca a importância de assumir uma postura específica, ou seja, a incorporação de sistemas de disposições, através da prática com o material de pesquisa, particulares ao conhecimento sociológico.

Nessa perspectiva, a principal característica da pesquisa sociológica não é a abordagem de temas ou problemas específicos, mas sim a forma de organização dos níveis de relações estabelecidas com a realidade social.

Para este trabalho, orientado pelos pressupostos acima expostos, na primeira parte, buscou-se tratar das relações sociais estabelecidas com grupo de sujeitos específicos, os professores universitários, em que foi possível transformar as experiências vividas em problema de pesquisa. A segunda parte desenvolve a exposição dos níveis de relação estabelecidos com o material coletado, através de entrevistas biográficas. Foi no interior dessas relações, que as conclusões que apresento foram elaboradas e que são apresentadas no tópico final.

Esta compreensão diante da pesquisa sociológica leva a consequências organizacionais que estruturam todo trabalho. O contato com os materiais foi a primeira etapa do trabalho dessa pesquisa. Assim, tive contato com diferentes tipos de materiais. Documentos, discursos, reportagens, relatos historiográficos e entrevistas biográficas. Diante dessa variedade, foi no contato com os materiais produzidos pelas entrevistas que o problema de pesquisa emergiu.

Como consequência dessa abordagem, a evidência empírica não representa uma instância de verificação de hipóteses, ou comprovação de modelos, mas antes representa a matriz na qual é possível extrair problemas de pesquisa e, a partir disso, montar modelos sociológicos para compreensão dos fatos ou correlacionar os fatos observados com outros fenômenos. Por esse motivo, torna-se importante a compreensão da estrutura de relações que permitiu a emergência da problemática e que se encontra apresentada na primeira parte do trabalho.

Outra consequência é que teoria sociológica, nos estudos que seguem essa matriz metodológica, não é a instância de comprovação, mas antes de orientação das diretrizes da pesquisa. Para o trabalho que apresento, trago como principais influências as matrizes bourdieusiana (BOURDIEU et. al., 2012; BOURDIEU et. al., 2009; BOURDIEU, 2014, 2013a, 2013b, 2013c, 2009, 2001) e eliasiana (ELIAS, 2006, 1994a, 1994b). A primeira, pelas referências a incorporação de sistema de disposições e valores, mediante experiências vividas pelos sujeitos. A segunda, pela referência aos modelos figuracionais, que admitem diferentes fatores em interdependência para compreender a particularidade do fenômeno estudado.

Ao realizar as entrevistas biográficas, baseado no pressuposto bourdieusiano, busquei explorar a diversidade de experiências que cada sujeito esteve submetido, como forma de mapear suas principais fontes de socialização simbólica, mediante as quais incorporaram sistemas de valores. Essa abordagem permitiu-me, através do relato retrospectivo, notar dinâmicas vividas pelos sujeitos que, direta ou indiretamente, direcionaram seus interesses para a docência em nível universitário.

Ao mesmo tempo, a montagem de quadros individuais e coletivos, com a finalidade de demarcar similaridades e diferenças nas trajetórias, teve como orientação a estrutura figuracional. Ao considerar, em depoimento individual, experiências heterogêneas, a perspectiva figuracional orientou-me na construção de quadros que interligam tais experiências, buscando a compreensão da singularidade de cada percurso. Ao passo que, ao levar em conta o conjunto de trajetórias consideradas para este trabalho, a teoria figuracional me permitiu conectar fenômenos vivenciados de formas distintas, em trajetórias individuais, que foram importantes no direcionamento dos percursos para o desempenho da posição de docente universitário pelos entrevistados.

Esta compreensão guia a exposição feita na segunda parte do trabalho. Ao expor, através de sínteses dos perfis encontrados e da exposição das dinâmicas encontradas, a partir das narrativas, objetiva-se demonstrar os diferentes níveis de relações estabelecidos entre o autor deste trabalho e os materiais coletados.

As matrizes teóricas que orientam a organização, classificação e análise do material coletado, também influencia toda a construção deste trabalho. A discussão acerca das condições de produção da pesquisa, mediante a exposição das minhas experiências, está ancorada no princípio da incorporação de sistemas de disposições e valores. A eleição das experiências sociologicamente relevantes para a compreensão da produção desta investigação, tem por lastro a estrutura figuracional. Nesse sentido, ao demarcar, através da acentuação de lógica de determinado sentido da ação, as experiências descritas, busca-se a compreensão da singularidade figuracional que permitiu a emergência do problema e a produção da pesquisa.

A compreensão que cheguei, através do trabalho com os materiais coletados nas entrevistas, fez-me perceber que esta pesquisa não se encontra isenta da mesma compreensão, ou seja, que a instância de investigação social são as interdependências

que cada sujeito estabelece com outros. Neste sentido, compreender a elaboração desse trabalho, é demarcar as interdependências mais relevantes que direcionaram os interesses de investigação.

Organizei, nesta parte do trabalho, os materiais relativos aos depoimentos coletados com os professores universitários. Com isso, objetivo expor, através de retratos sociológicos, sínteses das trajetórias encontradas; buscando evidenciar as conexões de sentido, que fortaleceram nos sujeitos sistemas de disposições e valores, onde a escolarização, em geral, e o ensino superior, em particular, ocuparam a centralidade de suas preocupações.

A partir do trabalho com o material, cheguei a grade de classificação, exposta anteriormente, das dinâmicas que fortaleceram nos sujeitos tais sistemas de classificação do mundo. Dessa forma, com os depoimentos, que representam autoanálises retrospectivas que os entrevistados fizeram, busquei nas trajetórias demarcar vivências, experiências, escolhas etc., que contribuíram para a incorporação de sistemas de hierarquização das diversas atividades experimentadas. Assim, por exemplo, quando criança, o entrevistado relata que seus pais só permitiam momentos de lazer, através de brincadeiras, jogos etc., sozinhos, com irmãos ou com amigos, depois que terminassem as atividades escolares. Ou ainda, tinham horários específicos para realização dessas atividades. Esses exemplos demonstram o espaço que as atividades escolares tinham no cotidiano dos entrevistados.

Vale destacar que o exemplo citado não passa de fenômeno isolado que, por si só, pode não representar grande significância diante de tantas atividades vivenciadas pelos sujeitos, no entanto ao considerar a trajetória e verificar a presença de dinâmicas distintas em sua operacionalização, mas similares em suas finalidades, cabe apontar uma tendência específica na construção social de subjetividades que hierarquizam, a partir da priorização de elementos relacionados a formação escolar, as diversas atividades que vivenciadas. Ainda mais, ao considerar conjuntos de trajetórias que, apesar das singularidades que cada uma apresenta, trazem em comum a marca da socialização de estruturas sócio psíquicas, em que as atividades formativas ocupam posição privilegiada diante da globalidade de atividades vivenciadas.

A percepção dessa tendência ocorreu na medida em que, o que é aqui denominado como 'relação entre família e moralização da educação', ficou evidente. As

práticas de dinâmicas que fortaleceram a escolarização, em geral e o ensino superior, em particular, pôs em funcionamento conjuntos de exercícios que, intencionalmente ou não, construíram, nos sujeitos entrevistados, sistemas de disposições e valores onde a escolarização foi tida como prioridade.

Nesse sentido, valorização não apenas representa uma ruptura geracional em relação a escolarização dos pais, ou seja, os filhos alcançarem níveis mais altos de instrução escolar que os seus pais. Mas, sobretudo, a valorização do ensino superior representa a incorporação de sistemas de hierarquização social, nos quais as atividades formativas ocupam espaço privilegiado em relação as demais atividades vividas.

Essa parte do trabalho está subdividida em duas seções: a primeira composta por seis retratos sociológicos e a segunda composta exposição das dinâmicas, que contribuíram para a construção das subjetividades com as características expostas acima. Objetiva-se, com a primeira subdivisão, oferecer sínteses dos percursos que foram encontrados, demarcando as interdependências estabelecidas em cada trajetória. Já na segunda seção, busca-se tratar, através da transcrição de trechos dos depoimentos, como a submissão a determinados estímulos, aqui também chamados de dinâmicas vividas, contribuiu para a incorporação dos sistemas de hierarquização das diferentes atividades experienciadas.

3.1 Perfis de configuração:

Ofereço ao leitor, neste tópico, sínteses das trajetórias encontradas. Após a seleção dos depoimentos que se enquadravam no critério de seleção, concentrei-me na criação de um padrão geral para organização das vivências dos sujeitos. Logo de início, uma preocupação se impôs: Como elaborar um critério que possa, ao mesmo tempo, levar em consideração as particularidades das vivências de cada trajetória, ao mesmo tempo em que considera o conjunto de fenômenos vividos pelos sujeitos?

Mais uma vez, esse critério foi construído, em grande medida, pela minha participação na pesquisa sobre jovens infratores, já citada. A preocupação, que demarcou a elaboração de padrões de reconstrução de trajetórias na pesquisa sobre jovens infratores, era precisar as aproximações dos sujeitos a determinadas instâncias, tais como: as relações com a política ou as relações de rivalidades, entre outras.

A partir dessa leitura, considere, para a pesquisa sobre trajetórias de professores universitários e a valorização do ensino superior, que, no universo de relações que os sujeitos estabeleceram em suas vidas, ao observar retrospectivamente, é possível demarcar as relações que impactaram com maior força a formatação dos seus desejos. Ao mesmo tempo, notei que eram estas mesmas relações que os ofereciam condições, ou de possibilidades ou de limitações, para a realização dos desejos dos sujeitos.

Assim, a construção de tais sínteses tem por preocupação demarcar perfis de configuração, levando-se em consideração o espaço que cada sujeito ocupa no interior da família, bem como os atributos que caracterizam o desempenho de cada função na figuração familiar, ao mesmo tempo que considera as rupturas figuracionais como momentos de possíveis reorganizações, nas disposições funcionais de cada sujeito na família.

Para exemplificar, cito, rapidamente, um dos casos em que o entrevistado ocupa a posição de filho mais novo, segundo suas palavras “aquele que todos cuidavam, porque os irmãos já eram mais velhos e tinham atenção e cuidados com ele”, na figuração familiar residente no interior do Estado e composta por pai, mães e irmãos, mas que com a morte do pai as posições de cada um se alteram. A mãe vê-se na condição de ter que assumir todas as responsabilidades da administração e provimento do lar. Os irmãos mais velhos saem de casa para estudar, e arrumam emprego para ajudar no provimento financeiro do lar materno e dos irmãos que tinham ficado sob a responsabilidade da mãe. A partir dessa reorganização funcional, o entrevistado, filho mais novo, começa a desejar sair de casa para estudar na capital do Estado.

Trago essa passagem apenas para ilustrar, na prática, como o critério de organização das trajetórias operou para traçar os diferentes perfis expostos.

Outra preocupação foi levar em consideração os níveis de interdependência estabelecidos entre os sujeitos. Nesse sentido, importante destacar que as dinâmicas observadas ou os sujeitos não se encontram desconectados uns em relação aos outros. Diante do material coletado, acredito ser adequado desenvolver análises que leve em consideração os fatores em interdependência. Conforme Zago (2013, p. 138) destaca, adotar uma perspectiva de interdependência, significa tomar uma posição contrária à lógica de fatores tomados numa relação de causa e efeito. Optei por essa posição por

observar no material dinâmicas ora concorrentes, ora complementares, ora ambivalentes no sentido da escolarização.

Diante desses elementos, passo para a exposição dos perfis traçados.

3.1.1 Perfil 1:

O perfil familiar que as recordações da professora T.V. nos permitem acessar, é composto por: pai, mãe, irmão e a professora – que nessa figuração era a irmã casula. A primeira ruptura figuracional mais drástica acontece aos 14 anos de idade, com o falecimento da mãe. Antes disso, o perfil familiar, quanto as funções que cada sujeito ocupava na estrutura da família se comportava da seguinte maneira: a) o pai ocupava a posição de provedor financeiro, sob ele pesava a responsabilidade de buscar fontes de renda, o que conseguiu através da compra e administração de uma farmácia, em que todos os membros da família eram envolvidos, uns mais, outros menos. Além disso, o pai desempenhava a função disciplinar dos filhos; é recorrente, no relato, o desempenho dessa função, através do uso da violência e da rigidez na imposição dos castigos. b) A mãe se ocupava, além das atividades na farmácia, dos cuidados domésticos, como limpeza do ambiente, preparação das refeições etc. e de atividades de supervisão dos filhos na escola. Uma característica importante do desempenho das funções maternas, nessa figuração familiar, é o fortalecimento da autoridade e do espírito de medo que caracterizava o desempenho da função disciplinar pelo pai. O relato da forma como entram resolvidos os conflitos entre os irmãos – a professora e o irmão mais velho –, por exemplo, são evidência desse fortalecimento. Segundo a professora, quando a mãe se via impossibilitada de resolver os conflitos apelava para a autoridade paterna com o discurso “eu vou dizer ao seu pai”. c) O irmão mais velho é relatado como uma criança causadora de problemas por contestar as ordens paternas; e, comumente, é vítima de corrigendas através da violência ou da imposição de castigos por parte do pai. d) E a professora que se autocaracterizava como a “filha boazinha”, que cumpria suas obrigações familiares e escolares por medo¹³ das admoestações paternas.

¹³ Os relatos sobre medo das posturas paternas foram recorrentes nesse depoimento. Isso nos permitiu precisar com segurança o tipo de interdependência familiar que a figura paterna inspirava. Nesse caso, o temor das reprimendas paternas por parte da professora entrevistada esteve presente durante toda a infância. Ao que parece essa imagem só é confrontada quando a professora conclui o curso superior em um episódio em que ela enfrenta o pai. Antes disso, segundo seu relato, ela se comportava de acordo a não desagradar o pai.

Gostaríamos de chamar atenção para um elemento nesta figuração familiar, que parece ter marcado, em grande medida, a trajetória da professora: a posição paterna. Até os 14 anos, a forma como a função paterna é exercida, principalmente a função disciplinadora, marca profundamente as escolhas da professora. Isso porque, ao relatar sobre a escolha do curso de graduação ou a escolha da faculdade, por exemplo, esse elemento vem à tona. Segundo ela, a grande distância entre a casa do pai e a faculdade influenciou nessa escolha. O discurso de uma atmosfera familiar em que o medo do pai estava presente, ou da punição, com rigidez, que o pai impunha aos comportamentos considerados inadequados, é recorrente.

Até os 14 anos, as práticas da professora T.V. são mediadas pela avaliação que faz diante da função disciplinadora que o pai exerce. Segundo ela, sua infância é marcada pelo esforço por assumir o papel de “criança boazinha”, ou seja, aquela que não desobedece às ordens dos mais velhos, principalmente dos pais, e que cumpre suas obrigações escolares, que nesse caso se resumem a aprovação no final do ano escolar.

Notamos que a somatória entre o amadurecimento psicológico para observar os conflitos domésticos, a partir dos 10-11 anos de idade; o reforço, seja pela mãe, seja pelas práticas do pai, da figura paterna que impunha medo; e a ampliação das liberdades para sair e frequentar outros lugares – como clube, ou, esporadicamente, a casa de amigos –, foram impondo a professora, nesse período, a necessidade de estar fora de casa; ora praticando esporte no clube, ora participando de outras atividades na escola.

A forma que a professora descreve a figura paterna, nos leva a crer na existência de sentimentos ambivalentes nessa relação. Isso porque o que ela considera os excessos do pai, na função disciplinar, desperta sentimentos de pavor e medo; porém, a aprovação que ela conseguiu do pai no desempenho de atividades esportivas ou acadêmicas, parece despertar sentimentos positivos.

Nessa figuração familiar, pelo menos até os 14 anos, o tipo de relação estabelecida entre a professora e seu pai, marcou a vida dessa por diversos aspectos, mas que chama a atenção o disciplinamento das práticas dos filhos.

Após os 14 anos, com o falecimento da mãe, o pai casa-se novamente e tem mais dois filhos. Pela posição que esse fato ocupa nas lembranças da professora, que tivemos acesso através do relato, parece não ter sido forte a influência de tal acontecimento ao ponto de mudar posições e funções que cada sujeito ocupava na

estrutura familiar. Parece que a postura disciplinar paterna sofre alguma influência pelo afastamento do reforço desta figura que a mãe impunha aos filhos.

Um ponto importante é a mudança de cidade, que a aprovação no vestibular trouxe para a professora. Segundo ela, este momento foi carregado de grandes transformações em sua vida. Um deles está relacionado com a mudança para uma república de estudantes. Neste ambiente, ela pôde afastar-se fisicamente da atmosfera de medo que o ambiente familiar lhe despertava. Dizemos fisicamente, porque, o tempo que a professora ficou submetida a esse estímulo, em sua infância e adolescência, marcou, em grande medida, sua estrutura psicológica; de maneira que, por exemplo, ela tinha por obrigação telefonar ao pai semanalmente sob pena de não ficar tranquila, pois sabia que o pai iria queixar-se de tal comportamento. Mas mesmo não estando totalmente livre das influências disciplinadoras do pai, a distância física lhe permitiu a vivência de novas experiências.

A maneira como a professora relata as experiências desse período universitário, nos faz perceber uma certa satisfação, uma espécie de alegria que a vivência dessa experiência lhe proporcionou. Paradoxal é o relato das rupturas simbólicas que ela sofre nesse período, e da alegria que carrega tais rupturas. A professora relata a mudança de cidade, a descoberta de pessoas do mesmo sexo que se relacionavam afetivamente; e, com isso, a descoberta de outras formas de sociabilidade, a descoberta da descrença em Deus. Tais rupturas não despertam na professora um sentimento negativo, ou ojeriza de tais descobertas, mas ao contrário; segundo seu relato, é um sentimento positivo que lhe permeia. Talvez por tais rupturas representarem, acima de tudo, rupturas das convicções paternas, esse momento pôde ser vivenciado com um sentimento positivo.

Ainda no período de graduação, envolve-se no movimento estudantil; nada que caracterize uma efetiva participação, mas, envolvimento suficiente que lhe permitisse partilhar vivências para além da sala de aula. No relato da professora T.V., ainda observamos a participação em atividades de monitoria. Entretanto, foi após o final da graduação que pôde participar de atividades de pesquisa, como forma de não voltar para a casa de seu pai ou de ficar sob sua dependência financeira.

Por que chamamos a atenção para estes eventos, na trajetória dessa professora universitária? Diante do material coletado, as análises que podemos fazer são exclusivamente relacionadas com a estrutura familiar?

Pois bem, as entrevistas que realizamos têm, como característica, explorar diversos aspectos da vida dos entrevistados buscando reconstruir a cadeia de eventos que, olhados retrospectivamente, nos permitem identificar a conexão entre uma influência qualquer e de uma escolha correspondente. Nesse sentido, a influência da estrutura familiar, não qualquer estrutura familiar, mas as disposições no exercício dos papéis de pai e mãe, bem como as atividades e a forma como tais atividades foram executadas, nos permite afirmar que, em grande medida na trajetória da professora T.V., a família representou um peso significativo em suas escolhas.

Outros eventos tomam lugar nesta trajetória – tais como frequência a clube, atividades extraclasse na escola, como grupo de teatro etc. –, porém, assumem posição secundária em função da disposição dos papéis familiares. Em certa medida, a frequência ao clube, por exemplo, estava vinculada à vontade de estar fora de casa para não vivenciar aquela atmosfera de medo, segundo a professora entrevistada.

Assim, nessa trajetória em especial, ao levarmos em consideração a globalidade das atividades vivenciadas e descritas na entrevista e sua relação com o direcionamento nas decisões – consciente ou inconscientemente – tomadas pela professora, notamos uma forte relação entre estrutura familiar – especificamente o medo dos castigos e da violência que o pai exercia – e o tipo de vivência universitária que a professora teve.

Matricular-se em instituição de nível superior e todas as consequências disso, como sair da casa do pai, mudar de cidade, conquistar uma certa autonomia em relação ao pai, representou para a entrevistada uma vivência positiva. De tal forma que, certo tempo após a conclusão da graduação, a entrevistada relata ter resolvido assumir uma atividade autônoma – abre uma creche –; porém, com o tempo, as gratificações financeiras advindas dessa atividade – segundo o relato da professora esse negócio lhe rendia ótimos retornos econômicos –, não foram suficientes para mantê-la no negócio. Devido a isso, resolve ocupar uma posição no interior do ensino superior, como professora.

Assim, mediante os eventos acima descritos e analisados, podemos seguramente afirmar que, o tipo de sociabilidade familiar, acrescido do tipo de sociabilidade acadêmica, marcaram as escolhas da professora, na direção da assunção em cargo de docência universitária.

3.1.2 Perfil 2:

Trazemos agora, a trajetória do professor D.C., para análise. Filho de pais imigrantes, o professor era o filho mais novo de uma configuração familiar composta por pai, mãe, irmã mais velha, irmão e o professor. A descrição da composição familiar tornou-se importante para essa investigação, na medida em que ajuda a precisar a posição do entrevistado no interior da estrutura familiar e, com isso, acessar a margem de manobra para suas decisões. Assim, nessa figuração familiar, a diferença de idade entre os irmãos foi o que mais nos chamou a atenção, porque cada um pôde vivenciar uma estrutura familiar específica.

A irmã mais velha nasce quando os pais ainda moravam em sua terra natal¹⁴. Nessa condição, os pais estavam submetidos a um regime de busca por recursos financeiros, que se realizava mediante serviços agrícolas. Ao que parece, a irmã mais velha iniciou seu processo de sociabilidade nesse ambiente, através da associação entre vivência agrícola e escolar. Porém, a possibilidade de assumir melhores oportunidades de trabalho com a vinda ao Brasil, atraiu os interesses do pai, que se transferiu primeiro, visando estabelecer condições propícias a vinda da família como um todo. Passados os primeiros meses e conquistado condições de abrigar toda família em terras brasileiras, o pai resolve estabelecer-se, junto com a família completa, no Brasil. Já instalados, outro filho nasce. Nessa disposição dos elementos da família, o pai trabalhava como comerciante vendendo verduras e a mãe trabalhava na limpeza de um Banco. A irmã mais velha ajudava no cuidado com o irmão que nascera. Quando o entrevistado nasce, a disposição dos indivíduos nessa família já é outra. O pai tornara-se funcionário público, a mãe não precisava trabalhar fora de casa, dedicando-se aos cuidados domésticos e de uma pequena horta que lhes rendiam alguns retornos mediante a venda dos produtos, a irmã e o irmão trabalhavam fora de casa.

Assim, nessa trajetória, pela diferença de idade entre os irmãos ser considerável – quando do nascimento do entrevistado a irmã mais velha tinha 16 anos e o irmão 10 anos –, cada um pôde viver uma estrutura familiar diferente. No caso do professor D.C., o pai envergava um cargo público, o que provavelmente lhe assegurava uma

¹⁴ Sabei da importância que a informação quanto à origem familiar carrega. No entanto, pelos constrangimentos impostos pelas regras de ética em pesquisa, vigentes no Brasil, particularmente quanto ao sigilo das informações pessoais prestadas pelos entrevistados – tais como nome, idade, endereço etc. –, ou de informações que permitam chegar a identidade do entrevistado, não posso expor algumas dessas informações.

estabilidade financeira, a mãe dedicava-se aos cuidados domésticos, os irmãos cuidavam do entrevistado. Nessa estrutura, o professor pôde ter maiores condições objetivas para dedicar-se aos estudos, porém só isso não parece ter sido suficiente para direcionar os interesses do entrevistado para o ensino superior.

Ao lado dessas condições, os estímulos realizados por diferentes agentes sociais na direção da escolarização, parece ter influenciado, em grande medida, suas escolhas. As recordações do entrevistado, quando estimulado pelas questões que compunham a entrevista, eram fortemente marcadas pela dualidade “ou estuda, ou trabalha” que os pais lhes impunham. Segundo seu relato, seus pais estimularam nos filhos a vivência de uma dessas duas atividades como moralidades que dignificavam a vida. Acreditamos que as alterações que essa estrutura familiar passou, com a mudança de posição dos membros pela assunção em atividades profissionais diferentes, contribuiu para direcionar as escolhas dos filhos quanto ao estudo ou ao trabalho. Em outras palavras, as margens de escolha para os filhos, quanto a se dedicarem ao estudo ou ao trabalho, estiveram vinculadas a assunção de posições profissionais e as transformações que esta mudança de atividade profissional carregava consigo, para a estrutura familiar.

Nessa trajetória, a relação entre estrutura familiar, atividade profissional e diferentes margens de manobras para os indivíduos, pode explicar as escolhas que direcionaram o entrevistado para o ensino superior. Assim, ainda criança, por diversos estímulos – os pais, os professores, os irmãos –, o entrevistado se identifica com as atividades vinculadas à escolarização. O desenvolvimento do universo lúdico do entrevistado quando criança, esteve vinculado com atividades de contação de histórias, contos e atividades escolares. Dessa forma, há uma aproximação entre lazer infantil e universo escolar, mediante a realização de atividades escolares.

Nesse sentido, o professor entrevistado relata não ter sido uma criança de muitos amigos ou que aproveitava os intervalos para brincar com os colegas da escola, mas sim buscava nesses instantes a leitura ou a execução de atividades vinculadas as disciplinas escolares. Ao que parece, foi se delineando por alguns caminhos – identificamos pelo menos dois: as condições estruturais da família e a proximidade entre infância e escola –, que priorizaram a educação em relação ao trabalho. Apesar do professor afirmar, com recorrência, que desempenhou atividades profissionais e que seus pais o estimularam de

igual maneira para o desempenho de atividades profissionais, um episódio em sua vida nos dá indícios de que a dimensão da educação foi privilegiada.

Ele afirma que após concluir a graduação reuniu-se com um sócio e iniciaram um negócio. A área de atuação estava relacionada ao curso superior que tinha concluído¹⁵. Porém, umas das principais justificativas que apresenta para iniciar o curso de mestrado é a vontade de continuar estudando. Essa informação nos demonstra o tipo de interdependência que o entrevistado desenvolveu em relação ao universo educacional.

Por todos esses elementos, afirmamos que a valorização do ensino superior nessa trajetória está ligada à: por um lado, transformações na estrutura familiar que possibilitaram a atividade educacional ganhar prioridade em relação a busca por fonte de renda; e, por outro lado, aproximação entre universo infantil e universo escolar, mediante estímulos que diferentes agentes sociais impuseram.

3.1.3 Perfil 3:

O quadro que passamos a estudo neste tópico é a trajetória da professora R.R. A estrutura familiar, do ponto de vista da composição dos elementos, não se altera por um longo período – não podemos precisar por não termos questionado na entrevista, porém parece que a presença do pai, da mãe e dos irmãos se fizeram constantes durante grande parte da vida da entrevistada. Entretanto apesar disso, as disposições vinculadas ao exercício dos papéis sociais de cada sujeito, no interior da estrutura familiar, se altera com o tempo. Até onde as recordações da professora permitem lembrar, seu pai assumiu atividades profissionais como técnico em contabilidade ao mesmo tempo que possuía uma livraria como negócio familiar. A mãe da entrevistada trabalhou junto com seu consorte na administração da livraria. Além da professora, eles tiveram mais 4 filhos. Nesse contexto, todos os filhos conviveram na livraria, realizando frequentemente alguns pequenos serviços.

¹⁵ Mais uma vez por motivos de sigilo não poderemos citar informações mais específicas quanto ao empreendimento que o entrevistado resolveu abrir. Porém, nesse caso acreditamos que o prejuízo para compreensão do leitor seja menor uma vez que afirmamos ser na mesma área de conclusão do curso de graduação.

Se considerássemos apenas essas informações, provavelmente ficaríamos nos perguntando por quais razões os filhos desse casal não se interessaram pelo desenvolvimento de atividades administrativas na livraria junto ao pai, ou pelo menos algum tipo de atividade comercial. Visto que a entrevistada demonstra em grande medida uma aproximação e admiração pela figura paterna, o questionamento se torna ainda mais justificável.

Pois bem, não fossem os frequentes estímulos paternos na direção da escolarização dos filhos, talvez esse caminho – de comerciante – pudesse ter atraído alguns dos filhos. Porém, a maneira como a figura paterna dessa família converte a admiração – nesse caso, podemos apenas tratar da professora entrevistada –, que exerce sob a filha, em estímulo aos estudos, pode ser considerado como elemento importante no direcionamento das escolhas em seguir uma trajetória acadêmica pela professora.

Segundo a professora R.R., durante a escolarização, seu pai pôde exercer fortes influências. Pertencia a ele a aprovação ou desaprovação de atividades extra-escolares, por exemplo aulas de música, de idiomas, de teatro etc., a escolha da instituição de ensino que matricular os filhos, o acompanhamento do desempenho escolar através das notas, em suma, ao pai pertencia a função de cuidar do ambiente escolar dos filhos. Dessa forma, ao pai cabia a função de aquisição e ampliação do capital cultural, por parte dos filhos. Mediante a conexão entre atividades familiares, atividades de comércio e atividades escolares, a livraria representava o polo que unia estes universos, e como a figura paterna representava a autoridade legitimada na tomada de decisões em todos os âmbitos, era ele quem possuía autoridade no exercício dos estímulos para a escolarização.

Nessa estrutura, a mãe estava mais próxima das atividades escolares cotidianas, tais como notar a realização dos exercícios diários ou de trabalhos escolares. Ao mesmo tempo, no comércio e no lar era ela a responsável pela execução das atividades cotidianas. Não temos muitas informações sobre o papel materno nessa figuração familiar, pois durante a entrevista o relato sobre a figura paterna aparece com maior destaque, ao passo que a figura materna quase não surge espontaneamente no discurso ou mesmo quando estimulávamos obtínhamos breves relatos. Tal fato, associado ao relato das avaliações que seu pai fez das realizações acadêmicas e profissionais que a

professora angariou durante sua trajetória, nos levaram a conclusão de que a figura paterna representou um polo de influência maior que a mãe nesta estrutura familiar.

As disposições familiares que valorizavam as atividades relacionadas aos estudos escolares, adquiridas pelos filhos, nessa figuração familiar, configuraram-se em elementos importantes no direcionamento da trajetória dos filhos. Isso pode ser constatado pelo fato de todos os filhos concluírem o ensino superior. Porém, outras instâncias na vida da professora R.R., exerceram igual importância no direcionamento para o ensino superior e para a carreira acadêmica.

A particularidade do percurso escolar da professora, aliada a estrutura familiar que descrevemos acima, representaram polos de grande influência. Segundo as recordações da professora, até os doze anos esteve vinculada, no exercício de suas atividades de escolarização, à um colégio feminino regido por freiras. Nessa ambiência, as avaliações da performance no domínio dos conteúdos se aliava às avaliações de comportamento. Nesse sentido, esta escola além de padronizar habilidades relativas ao desempenho das tarefas escolares, como domínio dos conteúdos ou as formas de exposição, também padronizava comportamentos moralmente aceitos. No entanto, segundo o relato, a professora comumente, até os doze anos de idade, apresentava um boletim de notas com boas notas, mas em matéria de comportamento sempre era avaliada como “precisa melhorar”. Isso porque, segundo a professora R.R., ela se caracterizava como uma aluna que gostava de conversar e tal comportamento era combatido nesta instituição.

A partir dos treze anos, a professora vai estudar em outra escola. Desta feita, a escola, apesar de religiosa, era regida por outra ordem católica; o que permitia a presença de garotos e garotas estudando juntos. Esta mudança de escola, segundo a professora, representou grande ruptura para ela; pois, até os doze anos, esteve submetida à um universo escolar estritamente feminino; a partir dos treze anos pôde vivenciar um ambiente compartilhado por ambos os sexos. Com isso, interesses como paquera, namoro, atividades em grupo fora do ambiente escolar etc., começaram a surgir para ela.

3.1.4 Perfil 4:

A estrutura familiar que o professor J.A.S. vivenciou, sofre alteração apenas quando ele completa 15 anos, com a separação dos pais. Até esse período, podemos descrever esta família da seguinte maneira: o pai exercendo funções de provimento e busca por dinheiro mediante atividades profissionais; a mãe que não trabalhava fora de casa, mas dedicava-se aos cuidados domésticos. Além disso, a figura materna representava a instância de administração dos conflitos, disciplinamento e moralização dos filhos, fiscalização das atividades escolares. Além do professor, encontramos mais quatro filhos deste casal, no qual o entrevistado é o mais velho.

O professor J.A.S. nasce no Rio de Janeiro, mas logo muda-se para Taguatinga-DF onde reside até os onze anos de idade. Seus pais, naturais de Alagoas, vão para o sudeste por motivos de trabalho. É pelo mesmo motivo que se mudam para Taguatinga. Segundo o relato, mesmo nestas condições, a mãe nunca trabalhou fora de casa. Ao que parece, sempre esteve ligada ao exercício das funções de administração do lar, além do disciplinamento e moralização dos filhos.

Nessa estrutura familiar, por ser o filho mais velho, o entrevistado esteve vinculado ao desempenho de algumas responsabilidades, além das atividades escolares. Segundo o depoimento, vamos encontrar o professor, quando criança, envolvido em pequenos cuidados dos irmãos mais novos, como: levar e buscar na escola; fazer pequenos serviços de entrega de encomendas – em um período a mãe trabalha em casa como cozinheira mediante encomenda –; ou resolver pequenas tarefas na rua, como ir ao comércio ou pagar alguma conta, etc. A execução dessas atividades desde a infância, vai criando no entrevistado disposições de confiança, de responsabilidade e de segurança.

Após a separação dos pais, é o professor entrevistado quem assume a posição de se encontrar com o pai para pegar a pensão. Com a saída do pai do convívio familiar cotidiano, as posições no desempenho de funções familiares entre os pais não pareceram se alterar. Mesmo a distância e separado, é o pai quem provê parte dos recursos; e a mãe mantém-se nos trabalhos domésticos. Porém, o filho mais velho – o entrevistado – começa a assumir algumas responsabilidades, além das já desempenhadas. Começa a desempenhar funções profissionais propriamente ditas, ou seja, funções no desempenho de atividades específicas em estrutura burocrática, gerida e organizada por um sujeito e que lhe rendia saldos de acordo com a função exercida. Assim sendo, o entrevistado

esteve vinculado ao desempenho de funções profissionais no escritório do seu padrinho. Ali foi onde passou a conviver de maneira mais rotineira com esse sujeito. Durante a entrevista, o professor confessa que esse padrinho lhe inspirou e ajudou de maneira decisiva, para que ele decidisse se submeter ao exame vestibular para ingresso na universidade. Tamanha é a influência, notada na escolha do curso, que ele decide matricular-se em economia e depois em administração, pela proximidade com o trabalho desempenhado no escritório do padrinho.

Pela convivência com o padrinho, o professor entrevistado começa a se interessar por diversos assuntos da agenda política daquele tempo. A relação estabelecida entre o padrinho e o entrevistado, representou para o entrevistado uma instância de aquisição de capital cultural. Segundo o depoimento, através dessa convivência o entrevistado resolve participar do movimento estudantil no interior da universidade e, em consequência, mudar de curso novamente. Ele percebeu que o curso de administração – curso que estava vinculado – não lhe poderia oferecer recursos culturais suficientes para o desempenho das atividades políticas na universidade, por esse motivo resolveu transferir-se para o curso de história. No curso de história, o entrevistado pôde vivenciar, além das experiências em sala de aula, atividades vinculadas ao movimento estudantil. Participação em assembleias, congressos, mobilizações etc. são exemplos de atividades que ele pôde vivenciar. Importante notar que tais vivências, pouco a pouco, iam lhe permitindo a incorporação de práticas de fluência discursiva, tais como clareza na exposição, argumentação, empates discursivos, entre outras. As disposições em fluência discursiva incorporadas durante esse período, serão necessárias no desempenho de funções vinculadas as atividades que ele acaba desempenhando no futuro. Aliás, no desempenho da atividade docente, a fluência discursiva é um dos principais atributos.

3.1.5 Perfil 5:

O professor E.F., está inserido em uma estrutura familiar que conta com pai e mãe, além de 14 (quatorze). Nessa configuração familiar, o professor entrevistado é o oitavo filho. A função paterna estava associada ao desenvolvimento de atividades ligadas ao afeto e cuidado dos filhos, além do provimento econômico do lar. No caso da mãe, a função de administração do lar e de disciplinamento que se destaca pelo uso da

violência com frequência, são associadas como papel materno. Além disso, essa estrutura familiar apresenta uma característica que parece ser uma dinâmica das famílias com muitos filhos e poucos recursos econômicos para contratar uma terceira pessoa especializada no cuidado das crianças. As funções associadas ao cuidado das crianças, são herdadas da instância que as desempenha, nesse caso da mãe, para outros descendentes, os irmãos mais velhos. Foi assim que o professor, em dado momento de sua infância, herdou a função de disciplinamento e cuidado dos irmãos. Neste caso, podemos notar uma distribuição do poder de exercício da coerção, do disciplinamento e do uso de violência sob os irmãos legitimado pela autoridade materna.

O exercício da função disciplinar pela mãe é sempre relatado com muita violência e uso de instrumentos para ampliar a dor (fio, tabica, escova, etc.). Ao mesmo tempo, no exercício das funções paternas não encontramos relatos de uso de violência ou sequer de repreensões verbais. Os relatos sobre o pai são descritos como momentos de vivência afetiva entre ele e os filhos. Importante notar que apesar da mãe estar vinculada ao exercício de atividades punitivas o apego aos filhos, é maior no caso materno que no paterno. Enquanto o pai estimulava os filhos para os estudos, como forma de conseguir melhores posições profissionais, e, como consequência, sair de casa, a mãe, mesmo estimulando os filhos para os estudos, gostaria que os filhos permanecessem sob sua tutela. Segundo o relato, a mãe gostaria que os filhos morassem próximo ao lar parental, “que construíssem casa em cima da casa deles”, já o discurso paterno era de que os filhos deveriam sair de casa.

Nessa estrutura familiar composta por pai, mãe e mais 14 (quatorze) irmãos, onde apenas o pai exerce atividade remunerada de baixa qualificação, é natural que existam dificuldades econômicas constantes. Além disso e nessas condições, os conflitos entre irmãos eram comuns. Segundo o depoimento do professor E.F., quando criança – até quando sua memória permite alcançar –, ele não se sentia bem vivendo nesse universo familiar. Nesse sentido, para ele a escola representava uma instância de afastamento dos conflitos e dificuldades econômicas. O professor narra que logo engajou-se em atividades escolares extraclasse. Interessante notar que, pelas limitações econômicas, o professor quando criança exercia atividades administrativas na escola tornando-se, paulatinamente, uma espécie de monitor na escola. Exerceu atividades tanto de ordem administrativa quanto de coordenação de alunos e professores, sem

retorno econômico. Porém, isso permitiu que seus irmãos pudessem matricular-se na mesma escola e não precisassem pagar pelo material ou fardamento.

Notamos, nessa forte aproximação da escola e de atividades administrativas na escola, a soma entre desejo de estar fora de casa, necessidade de ajudar a família e necessidade de interação em um grupo social, que nesse caso foi satisfeita pela integração no desempenho de atividades na escola. Aos 16 (dezesesseis) anos, muda-se de casa e vai morar com uma tia. Motivado pela proximidade do vestibular, pela necessidade intensificar os estudos e pela falta de condições apropriadas para estudar ele também muda de escola. No entanto, a mudança de universo escolar não é suficiente para barrar seu desejo de integração através do desempenho de atividades administrativas na escola. Mesmo na nova escola, o professor entrevistado relata ter trabalhado, mas dessa vez como funcionário assalariado da escola.

Na trajetória do professor E.F, o trabalho não aparece como uma dinâmica concorrencial aos estudos, mas sim complementar. Ao ser questionado se precisou trabalhar durante sua juventude, ele relata que sim, mas que a perspectiva de o afastar dos estudos e da escola não o agradava. Quando perguntado se em algum momento o trabalho lhe atrapalhou nos seus estudos, o professor afirma com veemência “não, nunca permiti isso. ” Nesse depoimento, as dinâmicas entre trabalho e estudos pareceram ter sido complementares, no sentido de reforçarem a dinâmica de vivência escolar como local de integração do sujeito.

Esta trajetória parece marcada pelo forte reforço da aprendizagem da responsabilidade, seja como irmão mais velho que herda a função de monitorar e disciplinar os irmãos, seja como monitor na escola, junto com o reforço da integração em um grupo social via escolarização.

3.1.6 Perfil 6:

A estrutura familiar que o professor R.P. está incorporado, é composta, até os 14 (quatorze) anos do entrevistado, por pai, mãe e seis irmãos, todos morando em cidade do interior de Alagoas. Nessa situação familiar, o entrevistado é o filho mais novo. As funções paternas e maternas estavam assim distribuídas: as práticas do pai estavam ligadas ao provimento econômico do lar, a partir de uma padaria que administrava em

regime familiar de trabalho, onde além dos funcionários do estabelecimento encontramos os próprios membros da família desenvolvendo algumas atividades. Além disso, a figura paterna é responsável pelos momentos de afetividade entre os pais e os filhos. As práticas da mãe estavam divididas entre a administração do lar, o cuidado dos filhos e a administração da padaria.

Até os 14 (quatorze) anos, o cotidiano do professor era marcado pelo convívio na padaria e pela frequência na escola. No caso da padaria, lhe era permitido o convívio com os funcionários. Segundo o relato, o convívio entre o entrevistado e os funcionários da padaria era vivido de forma positiva, sem conflitos. Podemos notar, neste caso, que o círculo de amizades que envolvia o entrevistado estava ligado a pessoas mais velhas. Esta experiência parece ter marcado profundamente a maneira como os seus relacionamentos foram estabelecidos. Além de ser o filho mais novo convivendo com irmãos mais velhos, a amizade com pessoas mais velhas permitiu ao entrevistado alguns modelos de comportamento e de horizonte de possibilidades. Foi o que aconteceu quando o irmão mais velho foi estudar em Maceió. Segundo o depoimento, esse fato teve grande impacto na formatação da sua subjetividade quanto aos desejos de futuro. A influência que essa mudança do irmão, da cidade do interior do Estado para estudar na capital, lhe acendeu o desejo de também seguir os mesmos passos do irmão.

Aos 14 (quatorze) anos, o pai do entrevistado morre. Este tornou-se um marco importante na trajetória por alguns motivos. O primeiro deles é o fato do entrevistado e seu pai serem muito ligados um ao outro. Além disso, apesar de essa estrutura familiar ser marcada pela divisão de tarefas entre seus componentes, era função paterna coordenar a divisão das atribuições de cada membro. Por fim, era ele que concentrava a função de busca por atividades remuneradas para sustentar a família. Por esses motivos, nessa trajetória em particular, a idade de 14 (quatorze) anos do entrevistado, torna-se um marco para entender as transformações no arranjo familiar.

Após esse fato, a vida do professor entrevistado consolida e inicia algumas mudanças. A família já não se encontrava vinculada a padaria. Há alguns irmãos do entrevistado morando na capital para estudar. A convivência no universo escolar intensifica-se. Essas transformações acabaram ocorrendo; seja em um período próximo ou depois da partida da figura paterna. Segundo o relato, a proximidade do universo

escolar, que já estava ocorrendo pouco tempo antes do ocorrido com o pai, ajudou o entrevistado a superar o luto.

A soma desses eventos ajudou a consolidar algumas amizades. Assim sendo, outros ambientes de sociabilidade foram ampliados. Em um primeiro momento, a escola foi o eixo que promoveu o encontro entre o entrevistado e seus amigos. No entanto, algumas práticas transcenderam as atividades escolares. É o caso da ‘turma do rock’. Esse grupo de amigos era composto pelo entrevistado mais alguns amigos, normalmente das turmas escolares mais avançadas – o que reforça a tendência do entrevistado em estabelecer relações com pessoas que velhas que ele. Essa turma, que começou na escola, transcendeu as atividades puramente escolares. Segundo o professor, as atividades que eles realizavam estavam ligadas ao universo cultural. Ouvir música, ler livros, fazer peças teatrais, ir a capital comprar artigos de rock, são exemplo das atividades deste grupo. Assim sendo, este grupo representou mais uma instância na vida do entrevistado de apropriação de capital cultural. Mesmo que algumas dessas atividades estivessem ligadas à escola, ao que parece, elas não eram obrigatórias para todos os alunos, como o caso das peças teatrais. A reunião e elaboração de peças eram escolhidas pelos amigos do grupo. O entrevistado ficava responsável pela adaptação de alguma obra literária ao texto teatral e organização do espetáculo, enquanto os outros atuavam.

3.2 Estímulos ou dinâmicas vividas:

Reservei este espaço no trabalho, para discussão dos mecanismos que identifiquei como vivências que os entrevistados estiveram submetidos e que contribuíram para a construção e fortalecimento de estruturas sócio psíquicas, em que a educação ocupou espaço prioritário em suas subjetividades. Destaco haver diferentes agentes que promoveram a operacionalização dos mecanismos identificados. Os principais encontrados foram: família, amigos, escola, trabalho formal e informal, e em menor medida, a religião. Algumas vezes, mais de um grupo de agentes punham em prática tais estímulos na direção da escolarização.

Algumas das situações vividas pelos entrevistados foram racionalmente orientadas para atingir o objetivo da escolarização, outras tem como característica a não intencionalidade quanto aos objetivos de escolarização. É o caso, por exemplo, do

depoimento de um dos entrevistados que narrava seu gosto por leitura, no entanto este gosto não tinha por finalidade os estudos escolares propriamente ditos. Dizia ele que a leitura representava uma distração, uma vez que ele vivia apenas com a avó e não tinha muitos amigos. Segundo seu relato, a leitura era um passatempo.

Um dos atributos para o desenvolvimento da atividade docente é o gosto pela leitura, ou melhor, a leitura representa, no escopo das atribuições de professor, uma atividade básica. No caso exemplificado, o desenvolvimento de hábito de leitura de forma não intencional, encaminhou o professor entrevistado para o desenvolvimento de atividades que envolvessem tal aptidão. Mais uma vez, destaco que esse fato isolado não é suficiente para demarcar os interesses do entrevistado pela valorização do ensino superior. No entanto, trago este exemplo para ilustrar o que represento quando denomino uma experiência vivida pelos sujeitos como não intencional.

Como anteriormente apontadas, foram quatro as principais vivências que encontrei nas trajetórias: 1- incorporação e/ou ampliação de capital cultural; 2- ampliação das redes de sociabilidades; 3- investimentos educacionais (objetivos e/ou subjetivos); e 4- socialização de valores. O primeiro deles representa as dinâmicas, intencionais ou não, que contribuíram para a incorporação de novas aptidões culturais, ou seja, vivências que representaram para os entrevistados momentos de ampliação dos seus repertórios simbólicos.

Com isso, objetiva-se destacar como a submissão a estímulos relacionados ao aprendizado de novos sistemas de classificação e valorização do mundo contribuiu para a inculcação da educação, em geral e o ensino superior, em particular como um valor.

O segundo item, ampliação das redes de sociabilidades, busca agrupar vivências que representaram aumentos de redes de interdependências para além das redes familiares. Busca-se, com isso, precisar o tipo de interdependência que favoreceu a valorização do ensino superior nos entrevistados.

O item “investimentos educacionais” (objetivos e/ou subjetivos), agrupa experiências que submeteram os entrevistados aos mais diversos tipos de influências, em que a educação representava espaço privilegiado. A preocupação familiar, em matricular os entrevistados em escolas que se supõe oferecer melhores serviços educacionais, ou a matrícula em curso de idiomas etc., são exemplos de investimentos objetivos. Outro aspecto, não menos importante, são as práticas nomeadas de

investimentos subjetivos. Discursos sobre a importância da escolarização, elaboração de horários de estudos etc., são exemplos de investimentos educacionais subjetivos.

Por fim, o item quatro, socialização de valores, fez-se necessário, principalmente, pela observação das dinâmicas não intencionais. Notei que algumas trajetórias eram marcadas, em algum momento da vida dos sujeitos, pelo desempenho de atividades que lhes reclamavam, em algum nível, graus de responsabilidade. Por exemplo, em um dos depoimentos, o entrevistado narra que, por ser o irmão mais velho, era o responsável pelo cuidado com os irmãos mais novos. Atividades como buscar e levar na escola, fazer pequenos pagamentos, ou ainda, entregar algumas encomendas, são exemplos do desempenho de atividades que desenvolveram o senso de responsabilidade nos sujeitos. Ora, no desempenho de atividades escolares é necessário que os sujeitos tenham um certo grau de responsabilidade, seja para respeitar os horários das aulas, seja para respeitar a autoridade do professor, seja para fazer as atividades requeridas no processo de ensino-aprendizado. Nesse sentido, a exposição, em tópico reservado para tratar das dinâmicas que permitiram desenvolver, nos entrevistados, valores, tais como responsabilidade, pontualidade, disciplina etc., mostrou-se importante.

A eleição desses fatores como elementos que contribuíram para a inculcação da educação em geral, e do ensino superior em particular, como valor nas trajetórias dos professores entrevistados, não permite afirmar existir uma relação de causalidade entre estes eventos. No entanto, ao considerar as dinâmicas destacadas sob a perspectiva da interdependência de fatores no interior de uma disposição de eventos particular que caracteriza a trajetória de um sujeito, é lícito afirmar, por um exercício de abstração, que a exclusão das dinâmicas identificadas levaria os sujeitos entrevistados para outros caminhos, outras escolhas, em síntese para a incorporação de outros sistemas de classificação e valoração das atividades vividas.

Nesse sentido, diante da constelação de fatores vividos por cada sujeito em particular e da, maior ainda, constelação global de vivências dos sujeitos, enquanto coletividade, as dinâmicas destacadas representam evidências do processo que estes sujeitos estiveram submetidos e que os permitiram incorporar aos seus sistemas simbólicos o ensino superior como valor.

Somente com o avanço dos estudos sob esta perspectiva, pode-se precisar o quanto dessas dinâmicas encontram-se disseminadas pelo tecido social brasileiro e em que medida essas práticas, de incorporação de sistemas simbólicos em que a escolarização representa um espaço privilegiado em relação as demais atividades, modelaram demandas que foram incorporadas ao formato atual do sistema de ensino superior no país.

No entanto, diante das evidências que este trabalho aponta, pode-se perceber uma mudança na hierarquização familiar das diferentes atividades que os sujeitos vivenciam.

3.2.1 Incorporação e/ou ampliação do capital cultural:

Neste sub tópico, separei trechos das entrevistas que exemplificam as dinâmicas vividas pelos sujeitos, que foram caracterizadas como incorporação e/ou ampliação de capital cultural.

R- E o que era vocês faziam na ACM¹⁶?

T- Então, lá tinham professores de Educação Física, tinha Ginástica, uma piscina térmica coberta, tinha quadra... Esse local chegou a fazer algumas excursões, eu fui... eu conheci Gramado, no Rio Grande do Sul com esse grupo, assistimos show da Elis Regina, fomos para a capital assistir Falso Brillante... assisti Falso Brillante de Elis Regina junto com esse grupo.

O exemplo da professora T.V., é singular. Em seu relato, a depoente não destaca momentos em que os pais estivessem dedicados a atividades culturais ou de lazer. Segundo ela, as lembranças de seus pais eram de trabalho em uma farmácia que tinham adquirido. Chama atenção sua leitura retrospectiva desse episódio. No final da passagem, ela se destaca, não apenas na construção frasal “assisti Falso Brillante de Elis Regina...”, mas, também, o tom que ela acrescenta à frase, denota a ênfase que esse evento assumi em suas lembranças.

Esse episódio, no interior de sua trajetória, representa momento de ampliação do seu repertório cultural. Apesar de pontual, a passagem denota que a participação da

¹⁶ ACM é a sigla de um clube chamado Associação Cristã de Moços, localizado em cidade do interior de São Paulo (devido às restrições do Comitê de Ética em Pesquisa, não posso citar a cidade). Esta associação tinha por característica a oferta gratuita de infraestrutura, e serviços recreativos e esportivos para a comunidade em geral.

professora na ACM, possibilitou a experimentação de novas formas de representar a realidade, neste caso através da música. Mais adiante no depoimento, ela relata que seus pais, apesar de não dedicarem tempo a audição de músicas, compraram discos de vinil de compositores clássicos, tais como Beethoven ou Mozart.

Estes eventos aconteceram ainda quando a professora T.V. ainda morava na casa de seus pais. Porém, quando ela muda de domicílio, em decorrência da aprovação no vestibular, ela identifica-se com um grupo de amigos que, entre o escopo de atividades que os reuniam, estava a música. Nesse sentido, no interior dessa trajetória, a incorporação de capital cultural, mediante a socialização de atividades em torno da música, permitiu a afinidade com um grupo de amigos que tornou a experiência universitária da professora, durante sua graduação, mais atraente.

Outro trecho que chama atenção é:

A- Eu sou o sobrinho mais velho, do lado da família do meu pai [é provável que tenha se referido à linhagem materna], então eu fui o primeiro, né! E no lado do meu pai e seus irmãos, só... acho que duas irmãs que fizeram o nível superior, o resto ficou ali entre o 2º grau. Uma delas foi essa tia que me ajudou no pré-vestibular, então tem esse lado... Esse meu padrinho, que eu mencionei que trabalhei com ele, no escritório de representação, é um cara também importante. É o cara que me faz perceber o mundo da conjuntura brasileira no final dos anos 70, aquele cara ligado à Igreja Católica e que ajudou preso político durante o período de regime militar, era um cara que acompanhava a política brasileira e me ajudava nisso, né! De indicação de algumas leituras, de acompanhar noticiário, de ouvir aquelas músicas da MPB, são músicas de crítica ao regime militar, Ivan Lins, Chico Buarque, João Bosco, Paulinho da Viola. É uma figura [o padrinho] importante, nessa orientação aí.

Este trecho é rico de material e, por isso, pode ser explorado sob vários pontos de vista. No entanto, destacá-lo é importante, porque no interior da trajetória do professor J.A.S., quando no período de graduação, ele se aproxima do movimento estudantil universitário. Segundo ele, este grupo tinha por característica a reflexão crítica das estruturas universitárias brasileiras e do sistema político do país. Nesse sentido, a vivência com o seu padrinho, mediante a ampliação dos repertórios musicais, do estímulo ao debate sobre a conjuntura política nacional e da audiência de noticiários, foram formatando preferências, gostos, valores que, quando se matriculou no primeiro curso de graduação, não se satisfez com a escolha e mudou de curso; optando pelo curso

de História, por acreditar ser o mais crítico e combativo no interior da estrutura universitária em que fazia parte¹⁷.

Nessa passagem, o padrinho é, ao mesmo tempo, no interior da grade de classificação exposta nos itens 2.2 e 2.3.4, um representante do grupo de agentes classificados como amigos e trabalho formal. O relato aponta que o padrinho tinha relações de proximidade com a família nuclear do entrevistado. São relatados episódios de presença em finais de semana e datas comemorativas. Ao mesmo tempo, o entrevistado afirma ter estabelecido relações profissionais com o padrinho. Nesse sentido, deduzimos o nível de influência desse sujeito sob a formação da subjetividade do entrevistado. Ainda mais, quando se nota que, com a separação dos pais, a figura paterna tem menos presença na vida do entrevistado.

Esses episódios se desenrolam quando a idade do entrevistado soma 17 anos - período de formação da personalidade do adulto. Nesse sentido, é grande a influência da convivência do professor com o padrinho. Este período marca profundamente a construção da subjetividade do entrevistado. Assim, a ampliação dos repertórios de capital cultural mediante a convivência com um sujeito – o padrinho – que, pela disposição das posições familiares, exerce grande influência, marca a incorporação de novos sistemas simbólicos que induz as escolhas do professor quando ele se matricula na graduação.

As experiências de participação no movimento estudantil na graduação, permitem experiências que, naquele período, lhe redeu gratificações, tanto materiais, quanto simbólicas. Por um lado, a posse de bolsa de estudos, pela participação em atividades políticas no interior na universidade. Por outro, o desempenho de papéis de comando no movimento estudantil local e nacional.

3.2.2 Ampliação das redes de sociabilidades:

Agrupo, nesse sub tópico, trechos das narrativas que tratam das dinâmicas nomeadas como ampliação das redes de sociabilidades; e, como experiências dessa

¹⁷ Mais uma vez, limitado pelas restrições do Comitê de Ética em Pesquisa, não posso citar a instituição de filiação do professor J.A.S, no seu período de graduação. Nesse sentido, esta restrição representa uma perda para o trabalho, uma vez que não permite a exposição das estruturas práticas, para além dos objetivos curriculares, de distribuição das atividades políticas no interior da universidade não nomeada.

natureza, em conjunto com outras experiências, submeteram os entrevistados a incorporação de vivências escolares como atividades importantes.

Começarei com o seguinte trecho,

Eu tenho uma amiga que ela me falou do mestrado em Educação lá na UFPE. Eu fiquei ligada, pedi algumas orientações a ela. Na primeira seleção eu não passei. Aí eu disse: “vô estudar e vô para a segunda seleção”. Na segunda seleção eu passei, aí fiz o meu mestrado em Educação.

Nesse percurso, o interessante é notar que toda a trajetória da professora R.A., é marcada por dificuldades tanto materiais, quanto afetivas. De um lado, os baixos rendimentos dos pais não permitiam a família gozar de acesso a bens e serviços particulares, tais como matrícula em escola privada ou curso de idiomas. Por outro, o relato da figura paterna com surtos psicóticos; aliado com a figura materna, relatada como disciplinadora, através do uso da força, descreve um quadro de carência afetiva.

No entanto, pressionada pela necessidade de trabalhar para ajudar nas finanças domésticas, a entrevista, ainda jovem, ingressa no mundo do trabalho dedicando-se a docência em nível básico. As experiências estabelecidas nas diferentes escolas em que trabalhou, influenciaram a entrevistada no sentido de rever sua prática docente.

Por que eu me decepcionei comigo? Porque, quando eu cheguei para trabalhar com aqueles alunos, eu não sabia trabalhar com aqueles alunos, com os três anos de magistério. Eu não estava preparada. Eram alunos da zona rural, a maioria foram reprovados, eu não tinha experiência nenhuma. Eu nunca nem tinha ouvido falar em alfabetização. Enfim, era uma precariedade grande. Aí quando eu vi o resultado da minha turma, eu alfabetizando do jeito que eu fui alfabetizada: “B com A, BA, B com E, BE”. Mas é claro que meus alunos não iam aprender. Poucos aprenderam. E aí eu me lembro que naquele período, quando eu vi já no final do ano as dificuldades dos meus alunos, eu me lembro que no rádio tinha um programa que era para alfabetizadores. Naquele tempo, a gente não tinha internet, essa tecnologia; era o rádio ainda... que discutia sobre alfabetização, era no domingo, aí todo domingo eu estava lá com o rádio ligado aprendendo sobre alfabetização (risos). Eu não me lembro bem os conteúdos trabalhados naquele momento, mas os conteúdos também eram numa vertente muito tradicional. Aí eu passei mais um ano. Eu passei no total dois anos nessa escola; fui melhorando minha prática, mas, mesmo assim, o resultado não foi bom. E isso foi me angustiando. Aí eu decidi: “Não! Preciso voltar a estudar!”.

Este trecho, sintetiza como a ampliação das redes de sociabilidade, nesse caso, tendo como polo gravitacional as relações de trabalho, estimularam o desenvolvimento de atividades relacionadas com os estudos. No caso da professora R.A., as dificuldades em alfabetizar os alunos, que o desempenho da atividade docente lhe punha em relação,

estimulou a continuar os estudos. A essa altura, a entrevistada tinha apenas concluído o magistério, após essas experiências ela resolve tentar concurso vestibular para matricular-se em curso de graduação em Pedagogia, mas que depois acaba mudando para o curso de História.

Pela necessidade em ampliar a renda familiar, o percurso feito pela professora R.A., é marcado pela ampliação das redes de sociabilidade estabelecidas no desempenho de atividades profissionais. A opção por seguir com os estudos em nível de graduação e pós-graduação, está vinculado a compreensão dessas redes de sociabilidade.

Outra trajetória, onde a ampliação de redes de sociabilidade marca os gostos e influi nas escolhas realizadas, é a vivência universitária do professor J.A.S.

Aí, nesse tempo, eu me envolvi com o movimento estudantil. Nesse tempo que eu fiz Administração, eu me envolvi com o movimento estudantil, virei presidente do Centro Acadêmico lá de Administração e atuei no movimento estudantil, já no último semestre de 81 [1981]. Eu Nem cursei mais o [resto do] curso, só tava na política estudantil mesmo e já pra mudar de curso, já pensando: “olha, vô mudar pra História”. Então eu fiz vestibular... eu combinei com a própria atividade do movimento estudantil e fiz. Era um dilema pra os outros né: “Como é que você vai largar o curso de Administração, um curso importante, vai fazer História, ser professor.”

E adiante:

Aí entro no curso de História, mas eu tô envolvido no partido e com o movimento estudantil, então esse curso é todo feito levando em conta essa atuação política. Então eu entro em 1982, já no final do primeiro semestre, como calouro, eu virei presidente do DCE [Diretório Central dos Estudantes]. Porque a força política da organização do movimento estudantil consegue e me indica pra ser presidente do DCE. Então fui presidente do DCE, presidente da União Estadual do Estudante aqui, secretário geral da UNE [União Nacional dos Estudantes], anos seguidos de 82 [1982] até 85 [1985]; fui trilhando essa coisa de atividades nas entidades estudantis.

Chamo atenção no relato do professor J.A.S., para a experiência universitária além da sala de aula. As atividades políticas junto ao movimento estudantil, de maneira não intencional, foram ampliando suas redes de sociabilidades e impondo-lhe necessidade que até então não existiam. É o caso da escolha por mudar de curso, saindo de Administração para História. Ainda segundo o relato do professor, a decisão por seguir no processo formativo em nível de pós-graduação tem como matriz as vivências

no movimento estudantil. Segundo ele, apesar de procurar emprego para atuar como professor de História em escolas de nível básico, as oportunidades não aparecem devido sua atuação no movimento estudantil. Sem outras opções, ele resolveu inscrever-se em processo seletivo para mestrado e é aprovado.

Nesse contexto, as redes de sociabilidades, que o entrevistado estabeleceu durante a graduação, é um elemento importante para compreensão do processo que o submeteu a valorização do ensino superior.

3.2.3 Investimentos educacionais (objetivos e/ou simbólicos):

Algumas vivências dos entrevistados podem ser nomeadas de investimentos educacionais. Aqui, agrupo experiências que têm como principal mote a captação de recursos para investir na escolarização dos entrevistados. Diante do material, identifiquei dois tipos de recursos: os objetivos e os simbólicos, caracterizando, portanto, dois tipos de investimentos. Os recursos objetivos investidos para escolarização foram, normalmente, matrícula em escolas tidas como de boa qualidade, aquisição de livros, matrícula em cursos extraescolares tais como: curso de idiomas, curso de datilografia, entre outros.

No entanto, com o decurso da investigação, notei que além dos recursos objetivos que eram mobilizados para educação dos entrevistados, comumente apareciam situações em que outro tipo de recurso era usado para construir na subjetividade dos entrevistados: a prioridade da escolarização em relação à outras atividades. Nesse contexto, achei apropriado tratar, de forma paralela, tais recursos pela particularidade que eles apresentam. Assim, recursos simbólicos são investimentos que visam construir nos sujeitos hierarquizações e, no caso dessa pesquisa, uma hierarquia específica em que a escolarização é prioridade. São exemplos de investimentos simbólicos: discursos do tipo “tem que estudar pra ser gente”, “primeiro você faz as tarefas da escola e depois vai brincar com seus amigos”, “não namore agora, primeiro estude e quando você tiver uma boa condição de vida, você arruma um namorado”.

Uma das situações que exemplificam isso, foi encontrada no depoimento do professor D.C.

R- E, nessa situação em que o seu pai estava trabalhando e a sua mãe cuidando de casa, de quem era a responsabilidade de cuidar ou de incentivar os seus estudos?

D.C- Olha, os dois me incentivavam desde criança. Desde muito cedo os dois sempre me incentivaram; mas, como minha mãe ficava mais em casa, era ela que me acompanhava nos estudos regularmente, pra ver se eu fazia as lições, era ela que ia as reuniões na escola e cuidava da minha matrícula na escola. Mas os dois incentivavam desde... eu me lembro que, eu nem tava na escola ainda, e sempre que meu pai chegava do trabalho, eu era pequenininho, tinha entre quatro e cinco anos, eu me lembro disso, ele me punha no colo e ficava lendo histórias para mim, quando ele chegava do trabalho. Ele chegava em casa, jantava, descansava um pouco, via o jornal na TV e aí ele me punha no colo e ficava lendo as histórias dos livros que ele tinha.

Este trecho chamou atenção por identificar os dois tipos de investimentos; além de uma divisão de tarefas entre os pais, para os cuidados educacionais do filho. Para a mãe, que segundo o relato cuidava da administração do lar e dos filhos, ficava a responsabilidade dos cuidados objetivos, ou seja, atividades prosaicas de matrícula e acompanhamento. Já o pai, que passava o dia fora de casa envolvido em atividades que lhe rendesse saldos para manutenção do lar, desempenhava a função de socialização do filho para o universo dos livros e das histórias.

Importante destacar que, no desempenho da função de socialização literária realizada pelo pai, existe uma dimensão objetiva: a posse dos livros. No entanto, no depoimento do professor D.C., além do incentivo no consumo de livros, o pai ainda incentivava o desenvolvimento lúdico, através da leitura, o que possibilitou experiência positiva com os livros.

R- Então, pode-se dizer que sua infância foi acompanhada de livros?

D.C. Foi! Desde criança!

R- Só os livros do seu pai ou você comprava também?

D.C.- Também! Eu tinha esse hábito de leitura por conta do meu pai, mais do meu pai que da minha mãe até e... Eu gostava de gibis, histórias em quadrinho, então eu comprava pra mim. Quando eu entrei na escola, sempre que o professor sugeria algum livro de literatura, alguma coisa, ele [o pai] comprava. E aí eu comecei a trabalhar e comecei a comprar meus livros por conta própria. Sempre tive esse hábito desde criança, esse hábito da leitura.

Percebe-se que os recursos mobilizados pelo pai para desenvolver proximidade do filho com os livros, foram constantes e retroalimentados por outros agentes, como nesse trecho o professor. Assim, essa passagem destaca não apenas o investimento simbólico feito pelo pai, mas também, para que o desenvolvimento da proximidade com

a cultura livresca fosse eficaz, os investimentos perduraram no tempo e foram alimentados por outros atores.

R- E como eram os estímulos dos seus pais para você estudar? Tinha alguma coisa assim: “tem que estudar pra ser gente”?

D.C.- Claro! “Pra ser alguém na vida”. Não tinha “se não estudar vai apanhar”, porque eu gostava de estudar. Então, minha mãe dizia assim: “Ou você vai ajudar na horta ou você vai estudar”. Eu preferia estudar que fazer trabalho pesado (risos). Meu irmão já preferia ir pra horta que estudar.

E mais:

D.C.- Eu gostava mesmo do estudo; pra mim não era sacrifício estudar, não era dos dois sacrifícios, o menos. Pra mim, o trabalho pesado era sacrifício. Estudar não era.

R- E o senhor lembra por que estudar não era um sacrifício?

D.C.- Eu sempre fui muito curioso pra aprender coisas. Até hoje eu gosto muito de assistir documentários, desde criança eu sempre gostei. Então, não era uma coisa... que eu preciso ler um livro que é um sacrifício, não! É sempre um prazer, eu gosto mesmo.

Os trechos, quando tomados sob o ponto de vista de um processo de construção social da proximidade com os livros, ajudam a esclarecer a afirmação final do professor: “É sempre um prazer, eu gosto mesmo”. Esta afirmação resume a eficácia do processo de incorporação do gosto pela leitura. Primeiro o pai, como agente que aproxima o filho dos livros, sob a plataforma de experiência lúdica; depois o professor da escola. Mais adiante, no relato, o entrevistado confessa que durante o intervalo na escola, os livros eram seus companheiros, ou seja, ao invés de brincar, jogar ou conversar com os amigos da turma, ele preferia ler.

Diante desta teia de interdependência de elementos e agentes, o professor foi incorporando disposições para a leitura, mas também preferências e gostos. Esse processo, permitiu a incorporação de sistemas de hierarquização de atividades, mediante a eleição de gostos. No trecho em que ele relata sua preferência de ficar com livros nos recreios escolares, pode-se perceber a eficácia do investimento, intencional ou não, feito pelo pai de aproximação do filho do universo literário.

Noutra trajetória, as dinâmicas aqui nomeadas de investimentos educacionais, apresentam-se de outra maneira. Alguns dos eventos experimentados pelos

entrevistados foram vivenciados simultaneamente. É o caso dessa passagem da professora T.V.:

R- E na sua casa, nesse período, os seus pais... eles gostavam disso, de escutar música? Como era isso?

T- Eles incentivavam a gente. Eu acho que, embora eles tenham tido pouca escolaridade, eles tentaram dá oportunidade. Meu pai comprou a Enciclopédia Barsa, por exemplo. A Enciclopédia Barsa foi importantíssima para a minha vida, muita coisa eu consultei na Enciclopédia Barsa. Minha mãe, depois, mais tarde, comprou a coleção Os Pensadores, a primeira edição da coleção Os Pensadores. Comprou depois uma coleção que saia... minha mãe fazia mais essa coisa de banca de revista, que ia fazendo a coleção aos pouquinhos, então tinha uma coleção de discos de música clássica, tinha todos que você possa imaginar, Beethoven, Mozart e por aí afora. Eram uns vinte discos, mais ou menos. Eles tentavam incentivar, mas eles talvez não soubessem como estar juntos.

A principal variação entre o percurso do professor D.C. e da professora T.V, é a forma como foram administrados os investimentos. No entanto, apesar dos pais da professora T.V. não se fazerem presentes quanto a vivência junto com a filha da experiência literária ou musical, eles conseguiam manter uma lógica de aquisição de materiais como forma de estímulo a escolarização. O caso da enciclopédia citada é singular. Ao possibilitar, pela aquisição da enciclopédia, fontes diferentes de conhecimento, além dos livros indicados pela escola, os pais da professora T.V. mobilizavam esforços para priorizar gastos com esse tipo de material.

Esse direcionamento de recursos, percebido pelo conjunto do relato da professora T.V., demonstram que em sua trajetória as atividades de escolarização foram priorizadas. Um evento pode ilustrar a dimensão da prioridade em investimentos educacionais, no núcleo familiar que a professora fez parte. Segundo seu relato, o pai tinha constantes atritos com seu irmão por este não se dedicar aos estudos tanto quanto o pai gostaria. Diferentemente dos pais do professor D.C., que permitiam a escolha de qual atividade se envolver, ou estuda ou trabalha, o pai da professora T.V. impunha como prioridade a vivência estudantil.

Tais dinâmicas, apesar de aqui tratadas como investimentos educacionais, assumem, nessas duas trajetórias, formatos diferentes. Enquanto no primeiro caso, o professor D.C. vive experiências de proximidade - acompanhado pelos pais, professores, pela escola -, que permitem a incorporação funcional da escolarização, como atividade prioritária em relação as outras; a professora T.V. vive uma experiência

distinta. Segundo o relato dela, seu pai não lhe dava opção de escolha entre trabalhar ou estudar. Tinha-se que primeiro estudar para depois conseguir um trabalho digno. No caso da professora T.V., a incorporação da hierarquia, em que os estudos estão em primeiro lugar, se dá pela submissão às preferências paternas.

Com a apresentação dos elementos identificados a partir das trajetórias citadas, quis demonstrar alguns exemplos de como os investimentos na direção da escolarização, por diferentes caminhos, socializaram em dinâmicas que direcionaram seus gostos e preferências; criando, a partir disso, hierarquias entre atividades prioritárias e secundárias.

3.2.4 Socialização de valores:

Em algumas trajetórias, o tipo de socialização familiar ofereceu aos entrevistados, experiências que lhes constrangeram ao aprendizado de formas de condutas e comportamentos, tais como a disciplina, a responsabilidade, a criatividade, etc. Essas condutas foram aqui agrupadas, por entender que tais comportamentos foram fundamentais no processo de valorização do ensino superior, vividos pelos entrevistados.

3.2.4.1 Responsabilidade

Normalmente, aquelas famílias que apresentavam um percurso marcado por privações materiais severas, o filho mais velho cuidava dos irmãos, e, em alguns casos, assumiam atividade remuneradas para ajudar na renda familiar; entre outros. No relato dessas experiências, fui notando algumas relações entre estas vivências e as vivências escolares. Trago alguns trechos para ser trabalhados.

Então, chegou um tempo da minha vida, eu acho, que depois dos sete anos de idade, em que eu assumi esse papel de tomador de conta. Então, basicamente, eu já tava tomando conta dos últimos seis irmãos. Era eu quem distribuía as funções entre eles, quem ia lavar a casa, quem ia fazer a comida, quem ia lavar o banheiro. Quer dizer, ela [a mãe] passou essa responsabilidade pra mim. Então eu era quem definia e, se algum não fizesse, quem pagava era eu, então por isso eu tinha que comandar.

O núcleo familiar do professor E.F., é composto por onze irmãos. Diante dessa realidade, a dinâmica familiar de divisão das tarefas era presidida pela mãe e posta em prática pelo filho que ela elegia como responsável. Nesse caso, o professor E.F. era o filho que durante algum tempo foi o responsável pelo cuidado dos outros irmãos. Ainda, segundo o relato do entrevistado, as dificuldades financeiras marcavam este núcleo familiar. O pai tinha um emprego fixo e que lhe rendia saldos razoáveis, porém, para manter tantos filhos, o recurso se tornava escasso.

O resultado da soma entre a proximidade do entrevistado com a escola, ainda quando criança, a necessidade de ajudar na renda familiar e a responsabilidade de cuidar dos irmãos, levou o entrevistado a assumir um posto de auxiliar no interior da escola em que estava matriculado. Segundo seu relato, era uma espécie de “faz-tudo” na escola. A responsabilidade no cuidado dos irmãos, que lhe foi iniciada no núcleo familiar, aos poucos, foi sendo incorporada como uma virtude para organização das tarefas cotidianas do lar. Por apresentar essa virtude, o entrevistado ficou responsável por organizar algumas atividades na escola. Desde as mais simples às mais complexas, tais como: notar se os bebedouros estavam funcionando, se os banheiros estavam limpos e informar a coordenação, checar se os professores estavam em sala de aula, etc.

O que destaco nessa trajetória, é que: o tipo de lógica para administração familiar, que a mãe do professor E.F. pôs em prática, permitiu que ele desenvolvesse disposições organizacionais, e tais disposições foram usadas no desempenho da função de “faz-tudo” na escola. Consequentemente, o desempenho dessa função na escola lhe permitiu maior tempo de vivência escolar, uma vez que ele precisava estar na escola nos turnos matutino e vespertino. No interior de sua trajetória, a ampliação da vivência escolar foi fundamental compreensão da aproximação entre universo escolar e vida cotidiana.

Portanto, nunca houve um cenário de empregados domésticos; então, tudo era muito localizado na figura da mãe, e ela aprendeu a distribuir isso com os filhos. Então, ela foi ensinando os filhos também a participar das atividades do lar, lavar banheiro, limpar a casa, essas coisas para ajudar ela nesse cenário, que meu pai passava o maior tempo na rua e ela que tomava conta desse setor. E eu, como filho mais velho, acabei que sendo empurrado para esse papel de levar irmãos para o colégio, tomar conta do irmão mais novo. Esse papel, que é uma faca de dois gumes, que se empurra para uma criança exercer esse papel de adulto.

Esse trecho ilustra outra forma de aprendizado da responsabilidade. Nessa figuração familiar, a mãe era quem presidia e distribuía as tarefas entre os filhos. Cabia apenas aos filhos a execução das ordens da mãe. Ao contrário da organização domiciliar, anteriormente relatada pelo professor E.F., na organização das tarefas domésticas da figuração do professor J.A.S., os filhos eram executores. Porém, mesmo com o menor grau de imputação de responsabilidade para os filhos, o professor J.A.S., por ser o filho mais velho, vivenciava, além de experiências de cuidado dos irmãos mais novos, pequenos serviços tais como: ir no supermercado ou ir pagar alguma das contas.

O desenvolvimento da responsabilidade, através de vivências como essas, pode ter um importante papel no interior das trajetórias dos sujeitos, para o direcionamento dos seus gostos para os estudos. Isso porque uma das virtudes exigidas para lograr êxito nos estudos é a responsabilidade. Responsabilidade diante das atividades, diante dos compromissos escolares, diante das provas ou exames, diante da aprovação, etc. Dessa maneira, os sujeitos que em algum momento puderam, a partir de diversas experiências, incorporar a responsabilidade diante da realização das tarefas a eles confiadas, incorporaram, não-intencionalmente, essa virtude aos seus repertórios de ações e, quando impelidos por determinada situação, puseram-na em prática.

Destaco, ainda, que o aprendizado da responsabilidade pôde, em outras trajetórias, ter sido incorporado por caminhos distintos. Os casos de vivências que exigiam uma simulação de responsabilidade através das brincadeiras entre as crianças, ou mesmo na experiência escolar, através da execução das atividades, são exemplos de outros caminhos nos quais os sujeitos estiveram submetidos a incorporação da responsabilidade nos seus repertórios.

3.2.4.2 Disciplina

Algumas trajetórias são marcadas por um tipo específico de aprendizado, familiar, da disciplina. A imposição de castigos, surras, pias - o uso de instrumentos para ampliar a dor-, são exemplos das vivências que possibilitaram, a alguns dos entrevistados, o aprendizado da disciplina. Destaco que os percursos apresentam uma variabilidade na intensidade da aplicação dessas formas de conduta. Alguns depoimentos trazem relatos de altos níveis de intensidade na aplicação dessa dinâmica, outros médios e outros baixos.

J.A.S.- Ela [a mãe] mesmo resolvia. Porque como a ela cabia esse papel de ser o xerife da casa, ela também era aquela que distribuía a porrada e a surra pra todo mundo. O meu pai era menos afeito a violência, era um cara que nunca bateu em filho, mas também não se envolvia com o que tava acontecendo. Então minha mãe poderia chegar e dizer a ele, mas não como ameaça... Na realidade a autoridade, aquela de cercear e punir, ela ficava muito nas mãos da minha mãe.

R- Você lembra de episódios de apanhar ou castigos? Era mais apanhar, eram mais castigos?

J.A.S.- Rapaz, enormes! Não! Era, tradicionalmente, apanhar! Ela justificou mais velha: “Não, esses meninos ?todos uns capetas”. Aí tome distribuição de porrada. Era surra mesmo, cortava um galho de goiabeira, de pitangueira e sentava a surra, ou mesmo pra criar um trauma psicológico maior, pegava a espada, aquelas espadas de plástico que a gente ficava brincando, e sentava a surra com a espada de plástico em todo mundo. Então, ela distribuiu surras a vontade, como forma... o universo no qual ela foi criada aqui no interior de Alagoas, até os dezessete anos, a mãe dela deu surra metendo a cabeça dela na parede por causa de namorado, e, parte disso, vai com ela quando ela cria os filhos.

Além da divisão de tarefas entre os pais, quanto a saber de quem é a responsabilidade para aplicação dos castigos, o trecho exemplifica a forma e os materiais utilizados para exercer a função disciplinar. Neste caso, que parece ser ter um nível significativo de intensidade, uma vez que demonstra a escolha de instrumentos para aumentar a dor e o sofrimento, a mãe exerce o papel de autoridade que deve ser respeitada, sob pena de aplicação das corrigendas. Outra situação onde as “surras” eram aplicadas, são os momentos de conflitos entre os irmãos. Situação em que os filhos tinham pontos de vistas contrários uns aos outros; e, se tais diferenças levassem a discussão ou briga entre eles, a mãe intervia através da administração da violência física.

Experiências como essas, submeteram os entrevistados ao aprendizado do disciplinamento dos seus gostos, opiniões, condutas etc. Diante dos estudos, esse aprendizado é fundamental no respeito a autoridade do professor, na disciplina diante da rotina de aulas ou das lições, entre outras.

No percurso do professor J.A.S., o aprendizado da disciplina ainda é reforçado na escola. Segundo seu relato, quando ele cursava o ensino médio, existia a figura do censor que fiscalizava os comportamentos aceitáveis, além da observância do uniforme e a presença em sala de aula. O censor retroalimenta experiências de disciplinamento das condutas e comportamentos adequados.

A discussão neste tópico não se centra em admitir ou não a coerência dessas práticas de disciplinamentos dos comportamentos, mas sim, destacar que tais experiências, por submeterem os sujeitos a incorporação de sistemas de auto regulação, que podem ser funcionalmente direcionados para atividades escolares, permitiram aos sujeitos maior naturalidade na execução de tarefas que exigem certo grau de disciplina.

Era fio de ferro que a gente tomava surra, era material de árvore, como se diz? Galho, tirava um galho verde que era pra bater e ficar a marca. Não existia piedade. Era a própria escova de limpar a farda de papai era a palmatória, apanhava na mão... Qualquer arte, qualquer coisa que a gente... o fato de ir pra casa da vizinha sem autorização, apanhava!

Nesse trecho, destaca-se a preocupação na manutenção da autoridade. Conforme já apontado, a administração das atividades domésticas na casa dos pais do professor E.F., era marcada pela distribuição das tarefas, mas também pela distribuição da autoridade. No entanto, apesar disso, a mãe mantinha sua autoridade através do monopólio do uso da força. Essas experiências de manutenção da autoridade materna, através do uso da violência, também criavam situações onde os sujeitos eram submetidos ao aprendizado do respeito a autoridade. Assim, a partir dessas vivências, eles foram incorporando hierarquias sociais, em que a autoridade deve ser respeitada sob pena de sofrer algum tipo de reprimenda.

Tais experiências não devem ser tomadas em absoluto. Só fazem sentido no interior de cada percurso. Conforme destacado anteriormente, o tipo de vivência deve ser associado a forma como tal influenciou os sujeitos. Nos casos citados, a criação de disposições para respeito a autoridade, permitiu, aos entrevistados que apresentaram tais experiências, a incorporação de disposições práticas, que foram acionadas quando necessárias, inclusive em momentos de experiências escolares ou acadêmicas. Em conjunto com outras experiências, a aprendizagem da disciplina, através do respeito a autoridade, constituiu-se como parte importante para compreensão do processo de valorização do ensino superior.

Destaco, mais uma vez, que tais disposições podem ter sido incorporadas através de outras experiências, menos ou mais traumáticas. Florestan Fernandes (1979) demonstra, através do estudo das trocinhas do Bom Retiro, como o folclore e as brincadeiras infantis podem ajudar na incorporação de disposições auto reguladoras de comportamentos, gestos e atos, do respeito a autoridade, entre outras.

4 Conclusões:

Ao final do percurso investigativo que reuniu esforços em torno do problema da valorização do ensino superior a partir da investigação de trajetórias de professores universitários, considero que os elementos demarcados não devem ser rotulados como conclusões, mas antes como apontamentos resultantes desses esforços, sínteses parciais que guiarão os próximos passos na construção de uma agenda de pesquisa sobre o ensino superior que privilegia relacionar dinâmicas sócio-afetivas, ou seja, sistemas simbólicos incorporados a partir das diferentes interdependências estabelecidas pelos sujeitos, com modelações de estruturas macro sociais.

Considerando que a elaboração de qualquer pesquisa é também um processo social sujeito a constrangimentos de acordo com as experiências de cada pesquisador, busquei, na primeira parte, tratar das condições de produção deste trabalho a partir de dois elementos.

De um lado, as experiências acadêmicas e particulares que descrevi objetivaram compreender como iniciei meus interesses de estudos por temas relacionados ao ensino superior. Por outro lado, o contato que tive com depoimentos de professores que ocupam uma posição no ensino superior em Alagoas e as necessidades que este material, reclamou no seu tratamento cooptaram meus interesses de pesquisa por trajetórias.

Não pude considerar outras contingências que, assim como as duas acima citadas, podem ser tomadas fatores para o entendimento das condições de produção deste trabalho. Isso porque a admissão dos pressupostos metodológicos orientados pela bibliografia consultada, me levou a priorizar cadeias de eventos representativos para compreensão do percurso que induziu a emergência do problema de pesquisa. No entanto, para citar outros fatores que influenciaram, em menor medida, posso destacar: a relação que estabeleci com as regulamentações do comitê de ética em pesquisa, representaram um limite para a realização da pesquisa; as sugestões feitas na banca de qualificação pelas professoras Dra. Clarissa Neves e Dra. Marina Melo, representaram um direcionamento na seleção da amostra para coleta de depoimentos; a limitação na equipe de pesquisa sendo apenas um, não pude ampliar a capacidade de coleta e tratamento do material, entre outras questões.

A relação entre os relatos que apresento no primeiro capítulo e os relatos coletados dos entrevistados, é a aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos que assumo. A incorporação de sistemas de disposições e valores, através da vivência cotidiana dos sujeitos, e a consideração interdependente de eventos que formam singularidades. Esta é a compreensão que lastreia todo o trabalho e interconecta todas as partes.

A discussão organizada no segundo capítulo parte da compreensão de que ao relatarem seus percursos, seus dramas, suas escolhas, os entrevistados oferecem elementos que lançam luz sob as dinâmicas vividas que lhes permitiram a incorporação de sistemas valorativos e simbólicos constituindo subjetividades que podem ser retroalimentadas, bloqueadas ou funcionalmente reelaboradas no próprio percurso. Ademais, no relato retrospectivo, a partir da observação dos eventos citados, pode-se precisar o impacto de determinada experiência na singularidade da trajetória considerando as escolhas de cada entrevistado. Ao afastar-se o percurso singular e elevar o grau de abstração pode-se, ao mesmo tempo, considerar a globalidade de trajetórias coletadas e analisadas sob esse pressuposto, identificando as principais dinâmicas, intencionais ou não-intencionais, postas em práticas pelos sujeitos sociais.

Dessa forma, extraem-se as características que demarcam o modelo, aqui construído e aplicado, de desenvolvimento sócio-histórico a partir de singularidades pessoais. Esse procedimento assegura, em alguma medida, grau de confiabilidade e comprovação, a partir do retorno aos depoimentos, mas, ao mesmo tempo, pelo grau de abstração permite considerar percursos singulares no interior de estruturas sócio psíquicas amplamente praticadas.

Em decorrência disso, as experiências, nomeadas neste trabalho de dinâmicas ou estímulos vividos, são interpretadas como elementos constituintes da realidade social e estruturantes das interdependências humanas. Essa compreensão coaduna tecido simbólico, práticas singulares e redes de relações mutuamente dependentes.

Para além das considerações teórico-metodológicas, a identificação das quatro dinâmicas vividas pelos entrevistados, nomeadamente: 1- incorporação e/ou ampliação de capital cultural, 2- ampliação das redes de sociabilidade, 3- investimentos educacionais (objetivos e/ou simbólicos), e 4- socialização de valores, permitem a

compreensão do destino profissional enquanto processo social de incorporação de valores capitaneado por diferentes atores.

Nesse sentido, valorização do ensino superior tomado como processo de incorporação de hierarquias de atividades sociais em que a dimensão da escolarização representa um polo onde gravitam os principais interesses dos sujeitos, sintetiza a submissão dos sujeitos a práticas onde educação assume prioridade em relação a outras atividades.

5 Referências:

BARBOSA, M. L. O. (Org.) **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed., Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **O senso prático**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Compreender. *In*: BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis : Ed. Da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação superior brasileira**: 1991-2004. Brasília: INEP, 2006.

_____. **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2011.

_____. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

COSTA, J.C. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas e outros ensaios**. Maceió: EDUFAL, 2011.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

DAYRELL, J. NOGUEIRA, M.A., RESENDE, J.M., VIEIRA, M.M. (Org.) **Família, escola e juventude**: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ELIAS, N. **Escritos & ensaios**; 1: Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. 2 Vol. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

FREITAS et. al., O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

GEERTZ, C. **Atrás dos fatos**: dois países, quatro décadas, um antropólogo. Petrópolis: Vozes, 2012.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Ego**: para uma sociologia do indivíduo. Lisboa: Instituto Piaget: 2001

_____. **A entrevista compreensiva**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

LIMA, L., AZEVEDO, M., CATANI, A. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n 1, p. 17-36, mar. 2008.

MADEIRA, M. G. L., VERÇOSA, E. O curso de pedagogia do Centro de Educação da UFAL: origens e trajetória ao longo dos seus 50 anos. *In*: VERÇOSA, E. CORREIA, M. S. (Org.). **Escritos sobre a educação alagoana**: compêndios, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI). Maceió: EDUFAL, 2011.

MAGNANI, J.G.C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

MARTINS, C. B. A reforma universitário de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, n. 106, v. 30, 2009.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da educação: democratização e cidadania. *In*: MARTINS C. B., MARTINS, H. H. T. S. (Orgs.). **Sociologia**: ANPOCS, 2012. p. 129-201.

MILLS, W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

NEVES, C. B. et al. Diversificação do sistema de educação superior terciária: um desafio para o Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n.1, abr., 2003.

NEVES, C. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. *In*: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M. A., ZAGO N. (Orgs.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, Ano 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.

ROCHA, A.L.C., ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. *In*: PINTO, C.R. GUAZZELLI, C.A.B. (Org.), **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, F. Notas sobre a relação entre mercados de diversão e mercados de bens ilícitos em periferias brasileiras. *In*: **XVI Congresso Brasileiro de Sociologia**. 2013, Salvador, BA. Disponível em: http://www.automacaodeeventos.com.br/sigeventos/sbs2013/inscricao/resumos/0001/PDF_trab-aceito-3920-1.pdf.

ROMANELLI, G. NOGUEIRA, M.A. ZAGO, N. (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEGENREICH, S. C. D. Prouni e a UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v.20, n. 2, p. 205-222, maio-ago., 2009.

VERÇOSA, E. CORREIA, M.S. (Org.). **Escritos sobre a educação alagoana: compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (séculos XIX, XX e XXI)**. Maceió: EDUFAL, 2011.

VERÇOSA, E. (Org.), **Intelectuais e processos formativos em Alagoas: (séculos XIX – XX)**. Maceió: EDUFAL, 2008.

VERÇOSA, E. **Cultura e educação nas Alagoas: história, histórias**. 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

_____. **História do ensino superior em Alagoas: verso e reverso**. Maceió: EDUFAL, 1997.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. Parte 1. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ZAGO, N. Agricultura familiar e destinos sociais dos jovens – Entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. *In*: ROMANELLI, G., NOGUEIRA, M.A., ZAGO, N.. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.