



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SÓCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE
MULHERES DE CAMADAS POPULARES QUE VIVENCIAM UMA
TRÍPLICE JORNADA DIÁRIA: TRABALHO REMUNERADO,
TRABALHO DOMÉSTICO E ESTUDOS

Rebeca Contrera Ávila

SÃO JOÃO DEL-REI
MINAS GERAIS – BRASIL
ABRIL DE 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE
MULHERES DE CAMADAS POPULARES QUE VIVENCIAM UMA
TRÍPLICE JORNADA DIÁRIA: TRABALHO REMUNERADO,
TRABALHO DOMÉSTICO E ESTUDOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos SócioEducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Sr. Prof. Dr. Écio Antônio Portes, do Departamento de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei.

Mestranda: Rebeca Contrera Ávila

UFSJ
MINAS GERAIS
ABRIL DE 2010



REBECA CONTRERA ÁVILA

TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE
MULHERES DE CAMADAS POPULARES QUE VIVENCIAM UMA
TRÍPLICE JORNADA DIÁRIA: TRABALHO REMUNERADO,
TRABALHO DOMÉSTICO E ESTUDOS

Banca examinadora

Prof. Dr. Écio Antônio Portes (UFSJ - Orientador)

Prof.^a. Dr.^a. Cláudia Maria Ribeiro (UFLA)

Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Júnior (UFSJ)

ABRIL DE 2010

*Àqueles que desde sempre se negaram
e se deram em nome de minha educação:*

Luiz, meu pai...

Marly, minha mãe...

Àqueles que são os amores de minha vida:

Renê, meu esposo...

Fábio, Jaqueline e Jonathan, meus filhos...

Àquelas que são a razão da existência desta pesquisa:

*Mulheres de garra, muitas delas anônimas,
que para estudar lutam diariamente contra*

a ordem das coisas,

os efeitos de lugar,

as discriminações de gênero,

a demissão do estado,

a miséria do mundo

e as limitações de sua herança

social, econômica e cultural.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus criador, mantenedor e condutor de minha vida.

Ao meu pai, Luiz Contrera, trabalhador incansável, professor dedicado, otimista de carteirinha, um lutador que me mostrou que nunca é tarde para voltar a estudar.

A minha mãe, Marly Guerra Contrera, aquela que tanto se sacrificou para que eu pudesse chegar até aqui. Te amo!

Ao meu esposo, por sua ajuda, companheirismo e compreensão.

Aos meus filhos, que em muitos momentos foram privados de minha companhia, mas souberam entender meu desejo de voltar a estudar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Écio Antônio Portes, pelo voto de confiança em mim depositado e pela forma competente, carinhosa e comprometida com que me orientou. Suas contribuições e intervenções foram imprescindíveis.

A professora. Dr^a. Cláudia Maria Ribeiro (UFLA) e ao professor Dr. Laerthe de Moraes Abreu Júnior pelas extraordinárias contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação e também por terem aceitado fazer parte da banca examinadora da defesa desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UFSJ.

A todas as mulheres que participaram desta pesquisa, pois, a despeito de todas as suas (já muitas) atribuições diárias, encontraram um tempo para me concederem entrevistas e falarem de suas experiências de vida. Sem a participação de vocês esta pesquisa não teria acontecido.

A todos os meus companheiros de mestrado aos quais aprendi a amar e admirar. Vou sentir saudades!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1- CONDIÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA DA REDE DE CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DE ORIGEM.....	30
1.1 A PROFISSÃO DOS ANCESTRAIS	31
1.2 CONDIÇÕES E LOCAL DE MORADIA: a casa própria.....	42
1.3 NECESSIDADES E PRIVAÇÕES ECONÔMICAS	43
1.4 A AJUDA DE PARENTES E AMIGOS.....	44
1.4.1 Solidariedade por parte dos iguais.....	45
1.4.2 Benefícios advindos do capital social de familiares ou amigos	46
1.5 O TRABALHO DOMÉSTICO E A INSERÇÃO PRECOCE NO MUNDO DO TRABALHO.....	47
CAPÍTULO 2 - UM OLHAR SOBRE O PASSADO E A HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DOS ANCESTRAIS E DAS ENTREVISTADAS	51
2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DOS FAMILIARES	53
2.2 A PRESENÇA FAMILIAR NA ESCOLARIZAÇÃO	59
2.3 FLUXOS DOS PERCURSOS ESCOLARES	67

CAPÍTULO 3 - A DIMENSÃO FAMILIAR DA TRÍPLICE JORNADA E A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO REMUNERADO	80
3.1 CONDIÇÕES ECONÔMICAS DA FAMÍLIA	80
3.1.1 As condições de moradia	81
3.1.2 Situação financeira apertada: necessidade de economizar sempre	82
3.1.3 O capital físico	83
3.2 O MARIDO.....	84
3.2.1 Ocupação profissional e escolarização	84
3.2.2 A mulher e os estudos aos olhos do marido.....	88
3.3 OS FILHOS.....	90
3.3.1 O cuidado com os filhos	93
3.3.2 A visão dos filhos sobre os estudos das mães	94
3.4 O TRABALHO DOMÉSTICO: um trabalho sem fim.....	95
3.4.1 Tempo gasto com trabalho doméstico	96
3.4.2 Otimização do tempo	98
3.5 AJUDA PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO.....	100
3.5.1 A ajuda dos filhos.....	101
3.5.2 A ajuda do marido	102
3.6 AS COBRANÇAS FAMILIARES E O SENTIMENTO DE CULPA	106
3.7 “ENTRE A CRUZ E A ESPADA”	110
3.8 A DIMENSÃO PROFISSIONAL: a dupla jornada de trabalho	115
3.8.1 Ocupação profissional: necessidade e motivação	118
3.8.2 Quando a atividade ocupacional é o trabalho doméstico.....	121
3.8.3 A mulher-cônjuge como co-provedora da família	124
3.8.4 Mulheres chefes de família	125
 CAPÍTULO 4 - A DIMENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	 128
4.1 EDUCAÇÃO E GÊNERO: a mulher contemporânea no Ensino Superior	128
4.2 O VESTIBULAR: acesso à universidade pública.....	132
4.2.1 A escolha do curso.....	132

4.2.2	Cursinho pré-vestibular.....	139
4.2.3	Tentativas de ingresso na universidade: o vestibular	142
4.2.4	A aprovação no vestibular	143
4.2.5	Idade de ingresso na universidade: um percurso escolar acidentado	146
4.3	ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE SOBREVIVÊNCIA NA	
	UNIVERSIDADE	149
4.3.1	Atenção e participação em aula.....	150
4.3.2	Assiduidade	151
4.3.3	Horários “livres” na universidade: intervalos e “janelas”	153
4.3.4	Planejamento e organização: o uso do tempo	154
4.3.5	Estudar para as provas, fazer trabalhos e leituras de textos	156
4.4	DESEMPENHO ACADÊMICO.....	159
4.4.1	O que gostariam de fazer e o que é possível ser feito.....	159
4.4.2	Quando o sono e o cansaço se tornam circunstâncias de impedimento	161
4.4.3	Dificuldade de concentração	162
4.4.4	Grau de dificuldade e desempenho no curso	163
4.4.5	A necessidade de interromper o curso: uma decisão angustiante	169
4.5	A REDE DE CONFIGURAÇÃO FAMILIAR E A POSSIBILIDADE DE SUCESSO NA UNIVERSIDADE	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	185
	ANEXO 1.....	200
	ANEXO 2.....	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos avós paternos e maternos	54
Tabela 2: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos pais e mães.....	55
Tabela 3: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos irmãos.....	57
Tabela 4: Nível de escolarização dos maridos	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Mobilidade cultural e ocupacional das famílias	34
Quadro 2: Fluxo de escolarização até a entrada no Ensino Superior.....	68
Quadro 3: Idade, escolaridade e ocupação dos maridos das universitárias pesquisadas	85
Quadro 4: Idade, escolaridade, ocupação e estado civil dos filhos das universitárias pesquisadas	92
Quadro 5: Ocupação profissional (passado e presente)	119
Quadro 6: Tentativas de aprovação no vestibular.....	135

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMAN	Academia Militar das Agulhas Negras
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais.
CTAN	Campus Tancredo Neves
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DICON	Divisão de Acompanhamento e Controle Acadêmico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UCB	Universidade Castelo Branco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa problematiza o acesso e permanência na universidade pública de mulheres oriundas das camadas populares que levam uma tríplice jornada de trabalho diária. Essas mulheres são responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado dos filhos, exercem ocupação profissional como provedoras ou co-provedoras da renda familiar e cursam a universidade no período noturno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamento teórico metodológico a confluência de dois campos de pesquisa: o campo da Sociologia da Educação através dos estudos que tratam das trajetórias e estratégias de escolarização nas camadas populares e da relação família-escola; e o campo que se dedica aos estudos relativos ao Gênero, principalmente aqueles que tratam das relações de dominação, sujeição e resistência entre os sujeitos masculinos e femininos nos segmentos do trabalho doméstico, do trabalho remunerado e da educação. Na investigação empírica, propriamente dita, foram realizados estudos de casos múltiplos junto a quinze mulheres para os quais o principal método de coleta de dados foi a entrevista narrativa semi-estruturada. A pesquisa foi realizada entre 2008 e 2009. A análise dos dados teve como linha condutora a busca do entendimento de quais teriam sido as circunstâncias favorecedoras ou dificultadoras para a inserção e permanência dessas mulheres na universidade pública. As conclusões, fundamentadas nas análises do material empírico em triangulação com estudos sociológicos contemporâneos (COULON, 2008; DUBET, 1994; TOURAINE, 2007), demonstraram que a simultaneidade das múltiplas atribuições vivenciadas pelas mulheres donas de casa contemporâneas não as impede de inserirem-se também no espaço universitário público, embora para as mulheres pertencentes às camadas populares essa inserção seja mais remota e desgastante devido às circunstâncias desfavoráveis que vivenciam, agravadas por condições de vulnerabilidade e pobreza. Essas mulheres estão conscientes de suas limitações e desafios, têm consciência daquilo que gostariam de fazer e do que realmente é possível ser feito, mas ao mesmo tempo, estão determinadas a se colocarem na sociedade não somente como vítimas, mas também, e principalmente, como sujeitos de sua própria experiência.

Palavras-chave: mulheres, camadas populares, trajetórias escolares, desigualdade de gênero, Ensino Superior, relação família-escola.

ABSTRACT

This work deals with the problematic of access and permanence at public universities of women who come from lower classes, answer to domestic responsibilities and work outside the home. Besides being responsible for the housework and taking care of the children, they work out and are providers or co-providers in the domestic budget – and attend undergraduate courses in the evenings. This is a qualitative research having as theoretical/methodological basis the crossing of two areas of study: on one hand, Sociology of Education, with studies which deal with the trajectory and strategies of literacy in lower classes and the family-school relation; on the other hand, the field of genre studies, mainly those that deal with power relations, subjection and resistance among males and females at the level of domestic work, salaried jobs and education. Where the empiric research was concerned, we worked in various case studies of fifteen women in whose case the main method of data collecting was the semi-structured narrative interview. The research took place between 2008 and 2009. The analysis of the data had as guideline the search for the understanding of what might have been the favorable and unfavorable circumstances for the insertion of these women in public university courses and their remaining in them. The results we have reached, based on analyses of the empiric material in triangulation with contemporary sociologic studies (COULON, 2008; DUBET, 1994; TOURAINÉ, 2007), show that the simultaneity of the various tasks experienced by contemporary housewives does not hinder them from adhering to the space of the public university, although for most working class women this insertion becomes more remote and exhausting due to the unfavorable circumstances under which they abide by, aggravated by conditions of vulnerability and poverty. These women are well aware of their challenges and limitations, the real difference between what they know they want to do and what is really possible to be done while at the same time they are determined to join society not only as victims, but also and mainly as subjects of their own experience.

Key words: women, working class, school trajectories, genre difference, higher education, family-school relationship.

INTRODUÇÃO

Diferentes combinações de fatores socioeconômicos e culturais vivenciados pela sociedade brasileira nas últimas décadas do século XX proporcionaram modificações significativas no comportamento da população feminina do País. Tais alterações redefiniram não somente a identidade e a autoafirmação dos valores sociais das mulheres como também os papéis sociais e o comportamento feminino. O redimensionamento dos papéis femininos configurou-se em todas as classes sociais, elevando a participação da mulher, dentre outras, na esfera trabalhista e acadêmica.

Mesmo diante de avanços no que diz respeito aos espaços femininos, a sociedade permanece negando à mulher espaços de igualdade tanto no ambiente de trabalho¹ como no ambiente doméstico. Para grande parcela das mulheres brasileiras, experiências de trabalho e de vida familiar se fundem em um misto de interdependência que acaba por impor-lhes uma dupla jornada de trabalho (MELO, 2005).

Em recente estudo divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Soares e Sabóia (2007) revelam que, entre as mulheres, o número médio de horas semanais gastas com afazeres domésticos é de 25,3 horas, enquanto que, entre os homens, é de 9,8 horas. Apenas 51,6% dos homens dizem fazer algum tipo de trabalho doméstico, enquanto que entre as mulheres essa porcentagem sobe para 92%. O estudo ainda revela que os filhos não são os únicos responsáveis pela sobrecarga de trabalho. O fato de ter um homem em casa aumenta em duas horas o tempo de trabalho doméstico da mulher.

Com base em estatísticas dos últimos dez anos divulgadas por órgãos oficiais do governo, Bruschini (2007, p. 537) traça um panorama sobre a situação da população feminina no mercado de trabalho brasileiro e destaca as principais tendências desse segmento com as seguintes palavras:

¹ Melo (2005) argumenta que, apesar da maior escolaridade e avanço da inserção feminina no mercado de trabalho, as mulheres recebem um rendimento em média de 30% inferior ao dos homens. As explicações para esse fato decorrem desde as características de inserção das mulheres no mercado de trabalho, fortemente concentradas no setor de serviços e em ocupações pouco qualificadas e de baixa remuneração, até a trajetória profissional destas, no que se refere ao menor índice de ocupação em cargos de comando ou chefia. Complementando a argumentação da autora, chamo a atenção para o fato de que essa diferença salarial entre homens e mulheres só acontece no setor privado; no setor público, desde que tenham a mesma formação, ocupem as mesmas funções e a mesma carga horária, os salários são iguais para ambos os sexos, dificultando as discriminações de gênero no que se refere aos salários (SORJ, FONTES e MACHADO, 2007).

De um lado, a intensidade e a constância do aumento da participação feminina no mercado de trabalho, que tem ocorrido desde a metade dos anos 1970, de outro, o elevado desemprego das mulheres e a má qualidade do emprego feminino; de um lado, o acesso a carreiras e profissões de prestígio e a cargos de gerência e mesmo diretoria, por parte de mulheres escolarizadas, de outro, o predomínio do trabalho feminino em atividades precárias e informais. O perfil atual das trabalhadoras: mais velhas, casadas e mães revela uma nova identidade feminina, voltada tanto para o trabalho como para a família. A permanência da responsabilidade feminina pelos afazeres domésticos e cuidados com os filhos e outros familiares indica a continuidade de modelos familiares tradicionais, que sobrecarregam as novas trabalhadoras, sobretudo as que são mães de filhos pequenos.

Mesmo diante de uma jornada de trabalho já duplicada, uma parcela significativa de mulheres donas de casa tem prosseguido (ou retomado) os estudos e ingressado no Ensino Superior, aumentando ainda mais sua carga diária de afazeres. É sobre a experiência de escolarização de algumas dessas mulheres, bem como as estratégias empreendidas por elas e suas famílias nesse processo, que versa esta pesquisa de mestrado. A pesquisa apresenta como principal proposta de trabalho o estudo da experiência de vida escolar de mulheres de origem social popular que levam uma tríplice jornada de trabalho diária e cursam o Ensino Superior noturno na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A tríplice jornada de trabalho diária envolve o trabalho doméstico, o trabalho remunerado (formal ou informal) e os estudos. Com relação às esferas trabalhista e doméstica, a quantidade de horas dedicadas a cada uma dessas atividades, assim como o tipo de atividade realizada, apresenta variações específicas a cada caso. O que caracteriza a tríplice jornada diária é o compromisso e a responsabilidade com os três segmentos de atividades.

Ao contextualizar a problemática da mulher universitária, dona de casa, que, ao mesmo tempo, tem que dar conta do mercado de trabalho, dos afazeres domésticos e dos estudos na universidade, busco destacar a relevância do tema proposto para a pesquisa. Espero que esta pesquisa possa contribuir, de alguma forma, tanto para os estudos no campo da Sociologia da Educação com relação às experiências de vida escolar e as estratégias de escolarização empreendidas pelas mulheres em questão, quanto no campo dos estudos do Gênero e educação no Brasil. Outro aspecto relevante para a importância do tema é a carência de pesquisas que se ocupem do perfil de mulher aqui privilegiado². Na verdade, penso que a confluência das vertentes teóricas abordadas na pesquisa proporcionará um entrelaçamento enriquecedor.

² No Brasil há pesquisas privilegiando, dentre outros, os seguintes entrelaçamentos de perfis em sujeitos sociais femininos: maternidade, família e trabalho (FABBRO, 2006; SORJ, FONTES e MACHADO, 2007; STASEVSKAS, 1999); educação, gênero e trabalho (ABRAMO, 2007; TONELOTO, 1998); etnicidade, gênero e educação (PINTO, 1993; QUEIROZ, 2000 e 2001).

A motivação e o envolvimento com o tema de estudo originou-se, inicialmente, de minha própria experiência de vida universitária perpassada por diferentes “questões paralelas”³, vivenciadas não só por mim, mas por boa parte das mulheres pertencentes a essa mesma categoria social. Devido a diferentes circunstâncias atuantes e, principalmente devido à necessidade financeira, interrompi os estudos ao concluir o Ensino Médio para me inserir no mercado de trabalho e só os retomei quinze anos mais tarde, quando já era casada e mãe de duas crianças pequenas. Ao retomar os estudos, pude observar que, assim como eu, muitas outras mulheres (em diferentes cursos e turmas) também passavam pela mesma experiência⁴.

O problema de pesquisa se expressa através dos seguintes questionamentos: como se deu (e se dá) o processo de escolarização de mulheres com tríplice jornada de trabalho diária? Quais (e como) seriam as vivências e estratégias profissionais, acadêmicas e domésticas empreendidas por elas, e também por suas famílias, para a obtenção de um título de formação superior?

Tendo como principal referência os questionamentos acima, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, descrever e analisar a trajetória de vida escolar e as experiências de escolarização de algumas mulheres universitárias dos cursos noturnos da UFSJ que vivenciam uma tríplice jornada de trabalho diária.

Complementando o objetivo geral, colocam-se outras questões orientadoras mais específicas: inquirir sobre as condições históricas e o contexto econômico e sociocultural em que essas mulheres se inserem; examinar a inter-relação entre os sujeitos da educação e seu microcosmo familiar, dando ênfase aos processos, dinâmicas e estratégias familiares de sobrevivência, socialização e escolarização; investigar as diferentes nuances da vida dessas mulheres no interior do espaço universitário, desde seu aproveitamento e rendimento acadêmicos, seus espaços e estratégias de estudo até seu relacionamento com colegas e professores; perceber as “questões paralelas” que se colocam como circunstâncias dificultadoras e favorecedoras da sobrevivência e longevidade dessas alunas no sistema escolar; investigar os contextos extraescolares que envolvem os espaços de lazer e trabalho, bem como as estratégias de conciliação (ou não) desses espaços com os estudos.

³ “São exemplos de questões paralelas os problemas familiares, a condição de moradia, as necessidades de roupa, calçados e lazer. As questões paralelas englobam tudo aquilo que não se refere estritamente ao acadêmico, mas que o influenciam e limitam as possibilidades de uma produção desejada que, em certos casos, está longe do ideal” (PORTES, 2001, p. 181).

⁴ Algumas de minhas colegas de classe só encontravam os filhos (acordados) no final de semana, pois ao saírem de casa eles ainda estavam dormindo e ao retornarem à noite eles também estavam dormindo.

A pesquisa pretende responder aos questionamentos apresentados acima não para dar respostas às questões que perpassam as diferentes interfaces do dia a dia escolar das mulheres com tríplice jornada de trabalho, mas para produzir discussão e compreensão sobre a problemática apresentada.

A Abordagem teórica

Devido à natureza multidisciplinar do objeto de pesquisa, fiz opção por estudar as singularidades, possibilidades e limitações do processo de escolarização das mulheres em questão através de uma dupla abordagem teórico-metodológica. A escolha por essa dupla abordagem reflete o caráter plural do próprio campo sociológico na atualidade (DUBET, 1994). Embora tenha como principal campo de estudo a Sociologia da Educação, uma pesquisa desta natureza implica, em sua base, diferentes (mas não excludentes) abordagens teóricas: no campo que se dedica aos estudos de Gênero, uma abordagem sócio-histórica da mulher sob a perspectiva do Gênero no Brasil, com destaque para os segmentos profissional, familiar e acadêmico; no campo da Sociologia da Educação, pela necessidade de se compreender a complexidade da lógica simbólica e ideológica que perpassa a possibilidade de sucesso ou fracasso escolar em uma trajetória de vida escolar, fiz opção pelo aporte teórico de Pierre Bourdieu, através dos estudos relacionados às estratégias escolares, à longevidade escolar, à relação família-escola e sua inter-relação com as situações de sucesso ou fracasso escolar em diferentes classes e frações de classes sociais. Ao mesmo tempo, e não de forma menos importante, estarão sendo utilizados como fontes teóricas os trabalhos de pesquisadores nacionais⁵ e internacionais⁶ no campo da Sociologia da Educação.

O conceito de trajetória ocupa uma posição de destaque nesta pesquisa. Assim como também na versão utilizada por Nogueira (2002), a definição sociológica do termo trajetória é direcionada para o campo educacional e entendida como o percurso biográfico da escolaridade dos sujeitos pesquisados. No período mais recente, a concepção de trajetória que, segundo a mesma autora, parece imperar nas atuais pesquisas que se dedicam a entender as trajetórias escolares, pressupõe a ideia de que a história de vida escolar dos sujeitos é fruto da interação dialética entre as condições ligadas à origem social, às dinâmicas internas das famílias de origem e às características individuais dos sujeitos. Essa perspectiva sugere que,

⁵ Lacerda (2006), Nogueira (1991, 1998, 2000 e 2002), Paixão (2005), Piotto (2007), Portes (1993 e 2001), Romanelli (2000), Silva (2006), Souza e Silva (2003), Viana (1998) e Zago (2000 e 2006).

⁶ De Queiroz (1981), Lahire (1997), Laurens (1992), Sirota (1994), Terrail (1990), Thin (2006), Willis (1991) e Zéroulou (1988).

embora as condições de classe desempenhem importante papel no desenrolar da história de vida escolar dos sujeitos, não é (sozinha) fator condicionante ou determinante. As peculiaridades individuais e as vivências familiares podem, em alguns casos, apresentar relativa autonomia e discrepância em relação à classe social de origem. Um exemplo disso seriam os casos atípicos de sucesso escolar em famílias de camadas populares como aqueles pesquisados por Lacerda (2006), Portes (1993 e 2001), Viana (1998), entre outros.

As trajetórias escolares de estudantes provenientes de famílias de camadas populares advêm de um contexto social de circunstâncias que derivam do reduzido (ou insuficiente) capital econômico, cultural e escolar da família à qual o aluno pertence. Na perspectiva de Bourdieu (1998c), os diferentes tipos de capital, tendo como principais os capitais econômico, social, cultural e simbólico, são instrumentos de apropriação e acumulação de vantagens que poderão ser convertidas ou reconvertidas (no caso das famílias que já possuem elevado grau de determinado tipo de capital) em vantagens, sobretudo de caráter econômico e de prestígio social. “O sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos”⁷ (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 42).

Outro conceito que ocupa caráter central nesta pesquisa é o conceito de estratégia em Bourdieu. Tal conceito compreende o pressuposto de que os sujeitos sociais e suas famílias empreendem uma série de ações e práticas em resposta às diferentes situações de escolha a que são submetidas ao longo do processo de escolarização. Essas respostas, que dependem em grande parte do pertencimento social de origem, podem ser, desde ações extremamente calculadas e racionais, chamadas pelo autor de “objetivamente orquestradas”, até práticas de ajustes emergenciais e sem planejamento, práticas de curto prazo e de curto alcance, que funcionam, especialmente para as camadas populares, como uma estratégia puramente defensiva em resposta às difíceis condições objetivas de existência (BOURDIEU, 1998c).

As estratégias escolares empreendidas pelos alunos e suas famílias estão intimamente relacionadas a outros tipos de estratégias, como, por exemplo, às estratégias de fecundidade, limitando o número da prole a fim de possibilitar melhores chances de investimentos educativos para os filhos; às estratégias econômicas, como o investimento financeiro em um determinado estabelecimento de ensino, em cursos extracurriculares ou em cursos no exterior; às estratégias sociais, a fim de garantir uma vantajosa rede de influência social; às estratégias ideológicas, “que visam legitimar os privilégios, naturalizando-os”

⁷ Mais adiante o conceito de capital cultural será tratado em maior profundidade.

(BOURDIEU, 1998c). Quanto a esse caráter múltiplo e variado, as estratégias de escolarização empreendidas pelas famílias podem, ainda, assumir ora um caráter mais objetivo e explícito, como quando os responsáveis fazem opção por determinado estabelecimento educacional ou investem em aulas particulares, ora um caráter mais subjetivo e implícito, como quando há um acompanhamento vigilante do cotidiano escolar do aluno ou uma vigilância extrema com a maneira de vestir, falar, apresentar-se ou portar-se (BOURDIEU, 1998c; NOGUEIRA, 2002).

Na tentativa de construir uma linha de interpretação dialética sobre as questões de gênero, trago, inicialmente, a contribuição de Bourdieu (2007), para quem a relação entre sujeitos masculinos e femininos fundamenta-se em uma construção social e histórica ao mesmo tempo coletiva e individual. Trata-se de uma construção relacional dinâmica em que homens e mulheres se transformam social e historicamente. Sujeitos masculinos e femininos constroem-se não apenas socialmente, mas também corporalmente. Em outras palavras, os corpos e suas diferentes posturas, inclinações, falas, gestos e maneiras de agir seriam fruto de todo um trabalho de construção social inculcado nos sujeitos através de um processo histórico incessante perpetrado ora de forma explícita, ora de forma imperceptível, quase invisível. Os mais diferentes meios e instrumentos de socialização/educação (dentre os quais se destacam a família, a Igreja e a Escola), inscrevem na sociedade um conjunto de disposições duradouras, aparentemente naturais, que irão ditar a maneira como os corpos masculinos e femininos deverão comportar-se ou de como os sujeitos deverão usá-los, formando o que o autor chama de “*habitus sexuados*”. Segundo Bourdieu (2007, p. 17),

A divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

Para o autor em questão, a consolidação desse *habitus* e toda a rede de construção histórico-social que envolve a legitimação do biológico (dos usos e funções dos corpos masculinos e femininos e da divisão sexual do trabalho), inscrita no cotidiano como se fizesse parte da natureza física dos sujeitos, faz parte, de fato, de um intenso trabalho coletivo de dominação e construção arbitrária da naturalização do biológico. Com base nessa legitimação do biológico se legitimam também as relações de dominação do masculino sobre o feminino e todo o trabalho prático de profunda e duradoura transformação dos corpos/mentes.

Nessa mesma perspectiva, em pesquisas desenvolvidas sobre mulher e educação no Brasil, Rosemberg (2001a) utiliza-se do conceito de que as relações de gênero, assim como as demais relações sociais, são um reflexo da própria estruturação da sociedade em torno das relações de dominação de um grupo ou classe sobre outro, relações de dominação essas que levam uma determinada sociedade, em determinado contexto sócio-histórico, a considerar as atividades e valores relativos ao masculino como superiores às atividades e valores relativos ao feminino. Sem querer assumir uma postura anacrônica, de perceber as mulheres do passado ou de outras culturas com os padrões culturais da sociedade ocidental contemporânea, entendo que foi alicerçada em relações de dominação de gênero dessa natureza que, durante séculos (para não dizer milênios), as mulheres foram (e em muitos casos, ainda são) estigmatizadas, silenciadas, segregadas e impedidas de chegarem a domínios do saber que lhes foram proibidos (PERROT, 2007; SOIHET, 1997a).

No entanto, inspirada em Louro (2007a), quando trata das tensões teórico-metodológicas pertinentes ao campo que se dedica aos estudos de gênero, sexualidade e educação na atualidade, suponho que o conceito de gênero a partir do qual pretendo tecer minhas considerações apresente uma abordagem mais plural e dinâmica. A perspectiva assumida pela autora em questão entende as relações de gênero (em que sujeitos femininos e masculinos são tratados e percebidos socialmente de formas diferentes e em que a relação entre os sexos se faz permeada por processos hierarquizados, classificatórios e repletos de julgamentos de valor) como relações de poder. Entretanto, fundamentando-se na visão de Foucault, a referida autora percebe as forças que permeiam essa relação de poder não como a oposição de forças entre grupos dominantes e grupos dominados, em que os valores e comportamentos adotados pela sociedade seriam determinantemente ditados pelo grupo dominante, mas como uma relação de jogos de poder entre diferentes sujeitos, classes e grupos sociais onde o exercício do poder se dá de forma multifacetada nas contradições e diferentes manifestações sociais. Segundo as palavras de Louro (2007a, p. 216),

No campo do gênero e da sexualidade em que nos movimentamos, poder e diferença são questões recorrentes. Os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais dão-se, como sabemos, em meio e por meio de jogos de poder. Para se compreender como se constituem identidades e práticas sexuais e de gênero, bem como para perceber a “força” e eficiência de pedagogias culturais, provavelmente, será mais adequado pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo.

É nesse sentido também que, criticando as posições arbitrariamente deterministas que ainda insistem na dominação masculina sobre a feminina como a única ou principal forma de encarar as relações de gênero, Touraine (2007) traz à tona a perspectiva de que, atualmente, (neste início do século XXI), é preciso se repensar e transpor esses discursos deterministas. “Isso era verdade ontem, hoje ainda o é, mas em parte e em menor proporção e sob novas formas” (TOURAINÉ, 2007, p. 81). Note-se que o autor não descarta a possibilidade da dominação masculina (mesmo atualmente); antes, ao contrário, argumenta que a análise crítica tem seu lugar como suporte teórico, sem o qual, segundo ele, não lhe teria sido possível chegar às conclusões de seu estudo sobre as mulheres da forma como o fez. Adverte, no entanto, que os tempos são outros. Não dá mais para reduzir a vida e as escolhas das mulheres aos efeitos da dominação masculina como se a essas coubesse apenas um papel passivo de submissão, mesmo que inconsciente.

Corroborando essa linha de pensamento, Louro (1992 e 2007b) argumenta que é preciso que se desconstrua a lógica que percebe a relação masculino-feminino somente como uma relação de oposição entre um polo dominante e um polo dominado. Segundo esta autora,

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc, e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de ‘homem dominante *versus* mulher dominada’. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2007b, p.33).

Um ponto de superação do pensamento de Touraine (2007) e de Louro (2007b) com relação aos escritos de Bourdieu (2007) é o argumento de que, a despeito de, na oposição das relações de poder entre homens e mulheres, a dominação masculina impor-se, predominantemente, sobre os sujeitos femininos, sempre houve espaços de resistência e contrapoderes. Até mesmo em contextos histórico-sociais como os de sociedades marcadamente patriarcais, como a sociedade brasileira do século XIX, as mulheres não permaneceram passivas e totalmente submissas, como pode ser observado através do texto de Soihet (1997a, p.398):

Assim, ao contrário de algumas afirmações tradicionais, vimos mulheres que lutaram, amaram, odiaram, xingaram... Não poucas, vendo-se prejudicadas em seus direitos e violentadas em suas aspirações, não hesitaram em lançar mão dos recursos de que dispunham, até mesmo de investidas físicas, para fazer frente a uma situação que consideravam danosa à sua honra.

As formas de desafiar a dominação masculina que lhes era imposta iam desde táticas mais discretas, como manipulações, mentiras, dissimulações e alianças, até a tomada de soluções extremas como as agressões físicas e os assassinatos cometidos por mulheres, em represália à violência e ao abuso doméstico (RAGO, 1987; SOIHET, 1997a; SAMARA, 1989).

Algumas considerações sobre a opção metodológica

A perspectiva microssociológica que servirá de base para a composição de todo o procedimento metodológico de pesquisa, desde a escolha do método, dos instrumentos de análise, da investigação empírica, até a posterior interpretação e análise do material empírico, fundamenta-se na combinação dos estudos dos sociólogos François Dubet (1994) e Alain Touraine (2007). Na visão de ambos os autores, os sujeitos de pesquisa aparecem como atores sociais que participam conscientemente da construção de sua própria subjetividade e experiência social, o que me faz querer focar as mulheres, sujeitos sociais desta pesquisa, com o mesmo olhar.

Outro ponto em comum entre os autores é a visão de que, na sociedade complexa de hoje, os atores sociais adotam, simultaneamente, diferentes papéis e pontos de vista, como se um mesmo sujeito fosse definido de múltiplas maneiras, como se o sujeito vivesse em vários mundos ao mesmo tempo.

Os resultados das pesquisas empíricas realizadas por Dubet (1994), ao investigar sujeitos sociais de camadas populares, como jovens dos subúrbios ou imigrantes, mostraram que a maior parte das experiências sociais vividas por esses sujeitos advém não de ações planejadas e estáveis, mas de condutas ambíguas e improvisadas. No entanto, a pluralidade e os elementos esparsos da ação cotidiana não impedem que esses sujeitos se façam autores de sua própria experiência (ainda que essa autoria seja relativa, já que o autor não tem controle total sobre os elementos a partir dos quais se assenta essa construção). Foi exatamente esse caráter ambíguo e impreciso das condutas sociais que levou Dubet a desenvolver o conceito de *sociologia da experiência*, conceito esse essencial para a composição da metodologia desta pesquisa. “Uma sociologia da experiência incita a que se considere cada indivíduo como um ‘intelectual’, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (DUBET, 1994, p. 107). Uma *sociologia da experiência* compreende, dentre outros construtos, a ideia de que a experiência social se constrói da

combinação de diferentes lógicas de ação; os atores sociais são forçados, pelas circunstâncias, a gerir, ao mesmo tempo, várias lógicas de ação diferentes; o que transforma o ator em sujeito de sua própria experiência é a distância e a capacidade crítica que precisa desenvolver em relação a si mesmo, quando se vê diante da heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação; a experiência do sujeito é, ao mesmo tempo, individual e coletiva; a dinâmica suscitada pela articulação das divergentes e simultâneas lógicas de ação levam o ator social a construir sua subjetividade. A proposta da *sociologia da experiência* não deixa de ser uma sociologia analítica que pretende interpretar condutas e discursos.

A sociologia da experiência social só pode ser uma sociologia dos actores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os actores as explicam. Ela é uma sociologia da subjetividade cujos objectos práticos, dados pelas categorias sociais banais, têm todas as probabilidades de surgirem como problemas sociais, como experiências em que as condutas não correspondem às expectativas e aos papéis atribuídos, em que a subjetividade não remete para os modelos das atitudes e das representações propostas (DUBET, 1994, p. 262).

A multiplicidade de papéis que os atores sociais assumem na sociedade contemporânea também é um ponto de discussão importante das pesquisas de Touraine (2007), realizadas com mulheres de camadas populares em situação de vulnerabilidade e pobreza. O autor apresenta o conceito de *ambivalência* para explicar a posição dúbia ou múltipla assumida pelas mulheres por ele pesquisadas. O resultado mais importante a que chega, em sua pesquisa sobre mulheres de origem muçulmana que moram na França, é exatamente a percepção da postura duplamente ambivalente presente na fala dessas mulheres que, ao mesmo tempo em que não rejeitam sua ligação com o Islã, também não são coniventes com a visão islâmica radical de um ocidente corruptor. O que as define é a multiplicidade de papéis simultâneos que assumem, passando por experiências de constante adaptação (em geral dolorosas) entre a fidelidade às raízes culturais da vida privada e o engajamento necessário à sobrevivência no meio social dominante da vida pública.

Nas pesquisas realizadas tanto por Touraine quanto por Dubet, a lógica das estratégias de ação empreendidas pelos atores sociais pesquisados encontra-se em constante relação de tensão com as experiências do cotidiano. “No espaço da experiência as tensões ligam e opõem ao mesmo tempo as diversas lógicas da ação” (DUBET, 1994, p. 189).

Como principal método de pesquisa fiz uso do estudo de caso. São casos múltiplos, escolhidos criteriosamente a partir de uma sondagem preliminar (que será descrita a seguir). Essa escolha não implica desprezar a dimensão sociológica mais abrangente, mas deslocar o foco da visão objetiva das variáveis estatísticas para uma visão microsocial que

privilegie a descrição do estudo de casos singulares. A perspectiva sociológica de cunho qualitativo, privilegiada por esta pesquisa, parte de uma dimensão microssociológica de vivências educativas singulares para se chegar a uma contextualização sociológica mais ampla. Se em décadas passadas (a partir dos anos 1960), os estudos das trajetórias escolares priorizavam os estudos quantitativos das macrorrelações entre o sistema escolar e a origem social, os estudos mais recentes (a partir da década de 1980) têm priorizado as histórias de vida escolar de sujeitos particulares, têm priorizado o estudo microssociológico das trajetórias atípicas e excepcionais (NOGUEIRA, 2002). A dimensão microssociológica das relações educativas leva o pesquisador a focar um olhar mais acurado sobre seu sujeito de pesquisa para tentar apreender de forma mais significativa as possíveis interfaces que envolvam sua trajetória e estratégias de escolarização; preocupar-se mais com o entendimento de como se dão as condições, as práticas e os significados específicos dessa trajetória do que em explicar ou descrever suas causas e seus “porquês”; e ainda, apreender o significado das pequenas e quase imperceptíveis práticas cotidianas (LAHIRE, 1997).

Com relação à visão macro e microsociais Brandão (2000, p. 174), adverte que “em Ciências Sociais a visão do mais geral não é melhor ou pior do que a focalização do particular; a questão que se coloca é a da pertinência do enfoque para obter o ângulo mais adequado do problema de investigação”. O atributo de singularidade desses casos não se encontra no fato de serem casos excepcionais, mas no sentido de se dedicarem ao estudo de histórias de vida que possuem particularidades que as tornam únicas, singulares. “Entretanto, não estamos com isso afirmando que essas histórias são isoladas, que não se comunicam entre si. Elas possuem pontos de interseção que dão a elas características de intercomunicabilidade” (PORTES, 2001, p. 82).

É nesse sentido, como mostra Fonseca (1999), que cada caso estudado não é simplesmente um único caso, vai muito além da dimensão individual. Embora não se trate de casos estatisticamente representativos, já que os sujeitos de pesquisa são numericamente reduzidos e criteriosamente escolhidos conforme o problema de pesquisa em questão, é possível chegar-se a generalizações sociológicas mais abrangentes através da busca por “sistemas” e padrões de regularidade que contrastem o caso particular com outros casos semelhantes. É no rigor metodológico que se justifica a possibilidade de generalizações a partir de casos individuais: as singularidades particulares são destacadas a partir da confluência de sua trajetória particular com outros personagens e momentos envolvidos no processo; as histórias de vida individuais são histórica, econômica, cultural e socialmente

contextualizadas, além de sistematicamente comparadas com outros casos semelhantes através de exaustivas pesquisas bibliográficas.

Na investigação empírica propriamente dita, com o objetivo de dar voz à mulher em questão, proporcionar-lhe larga margem de posicionamento e tentar levantar em detalhes as experiências singulares que fazem parte de sua trajetória de escolarização, fiz uso da história de vida escolar por meio de entrevistas narrativas como principal método de coleta de dados. Segundo Flick (2005), a entrevista narrativa é empregada especialmente em situações em que o entrevistado é convidado a narrar sua biografia, mas de forma orientada, pois não se trata nem de uma entrevista completamente aberta nem totalmente estruturada. Existe nesse tipo de entrevista um equilíbrio entre a delimitação temática e a liberdade narrativa do entrevistado.

Na história de vida, a narrativa acontece de forma subjetiva e pessoal proporcionando ao pesquisador grande flexibilidade, além de fidelidade de experiências e interpretações. Fornece grande riqueza de detalhes específicos sobre o processo. A partir do pensamento de Howard Becker, interpretando as funções que podem ser desempenhadas pela história de vida na sociologia, Haguette (1997, p. 82), explica que

Para a sociologia, é fundamental que as questões sobre determinados problemas sociais, como delinquência, crime, droga, prostituição (e, se pudéssemos, introduziríamos a corrupção, o roubo e outros), sejam levantados do ponto de vista do delinquente, do criminoso, do corrupto ou do ladrão, para que, assim, conheçamos suas táticas, suas suposições, seu mundo e os constrangimentos e as pressões aos quais estão sujeitos.

Embora a autora esteja fazendo referência a problemas sociais como delinquência, prostituição e drogas, entendo que, devido à complexidade das questões referentes às mulheres que se colocam como sujeitos desta pesquisa, a narrativa da história de vida seja um importante instrumento de levantamento de dados. Justifico essa afirmativa com as palavras de Bourdieu (1998a, p. 236) sobre o dar voz à narrativa pessoal:

Isso faz com que, através da narrativa das dificuldades mais “pessoais”, das tensões e contradições, na aparência, mais estritamente subjetivas, acabem se exprimindo, muitas vezes, as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições. Isso nunca é tão visível como no caso dos ocupantes de posições instáveis que são extraordinários “dispositivos analisadores práticos”: situados em pontos onde as estruturas sociais “estão em ação” e, por esse fato, movidos pelas contradições dessas estruturas, eles são obrigados, para viver ou sobreviver, a praticar uma forma de autoanálise que, muitas vezes, dá acesso às contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas.

Ao longo das várias entrevistas por mim realizadas, algumas mulheres chegaram a comentar sobre como as entrevistas lhes proporcionaram espaço para refletirem sobre sua própria experiência e fazerem uma autoanálise de suas vivências pessoais.

Mulheres que participaram da pesquisa

Antes de especificar as mulheres que participaram das entrevistas, descreverei, primeiramente, como consegui localizá-las nos *campi* da Universidade Federal de São João del-Rei e ter acesso a elas. A fim de localizar e delimitar as mulheres em potencial que se enquadrassem no perfil do sujeito de pesquisa a ser investigado, realizei uma sondagem preliminar feita nos três *campi* da UFSJ que ficam no município de São João del-Rei. Essa sondagem exploratória foi a tentativa de resposta a uma série de questionamentos: haveria mulheres com tríplex jornada de trabalho estudando na UFSJ? Em que cursos? Qual seria o pertencimento social dessas mulheres com relação à faixa etária, classe social, profissão, estado civil, etnia, quantidade de filhos, idade dos filhos, dentre outros?

A estratégia de investigação empírica utilizada para a sondagem inicial que levou à identificação das mulheres sujeitos-sociais da pesquisa obedeceu a uma lógica de abordagem pessoal. A partir de abril de 2008, todas as segundas-feiras à noite passei a “visitar” as salas de aula dos três *campi* da UFSJ em São João del-Rei aproximadamente uns quinze minutos antes do início das aulas e circular pelos corredores da instituição nos horários de intervalo. A escolha dos horários também foi estratégica, pois, conforme os alunos chegavam à sala de aula, eu os abordava de forma particular⁸, explicava sobre a pesquisa e perguntava se a pessoa possivelmente tinha conhecimento de alguma mulher em sua turma com o perfil do sujeito-social procurado. Inicialmente, imaginei que essa lógica de investigação me faria “perder” tempo. No entanto, a lógica de abordagem pessoal revelou-se uma experiência fecunda, enriquecedora e surpreendente, com desdobramentos não imaginados por mim, a princípio.

O que ocorreu foi que, em um primeiro contato, ao serem abordadas apenas para que tivessem conhecimento da pesquisa e preenchessem uma pequena ficha de identificação⁹

⁸ Utilizando-me dessa estratégia, estabeleci contato com todas as turmas do período noturno.

⁹ A ficha de identificação (ver anexo) foi preenchida conforme a possibilidade e preferência das mulheres pesquisadas. Algumas preencheram a ficha na mesma hora, outras me entregaram outro dia e outras ainda preferiram enviá-la via e-mail.

para contatos posteriores, muitas mulheres já começavam a falar sobre sua trajetória escolar e estratégias de sobrevivência no meio universitário. O não dito também passou a ser importante, na medida em que, por minhas andanças pelos corredores e bibliotecas, encontrei algumas dessas mulheres em atividades que já me mostravam um pouco de suas estratégias escolares, como no caso de duas alunas que estavam na biblioteca do *Campus* Tancredo Neves (CTAN) empenhadas na execução de um trabalho que precisavam entregar naquela noite, enquanto seus colegas de turma participavam da aula. Assim que me apercebi da riqueza desses momentos passei a andar o tempo todo com um “caderno de campo” e fazer registros periódicos das situações encontradas. Sem que eu percebesse, a pesquisa empírica já havia começado.

A abordagem foi feita a partir de uma rápida conversa na qual expliquei sobre a pesquisa que pretendia realizar e, após resposta afirmativa com relação à possibilidade de participarem da pesquisa, tomei nota de informações preliminares, para estabelecer posterior contato. Embora tivessem disposição em participar da pesquisa, muitas delas manifestaram preocupação com relação ao horário das possíveis entrevistas, pois, devido a sua carga diária de obrigações, alegaram dispor de pouco tempo.

O curso de Pedagogia, no *campus* Dom Bosco, tem uma representação significativa de mulheres com o perfil procurado, sendo assim, o curso de maior representação. Elas também se fizeram presentes (com menor representação) nos cursos de Letras, Psicologia, História, Química, Física, Filosofia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Administração e Ciências Biológicas, sendo que, em alguns períodos desses cursos, não houve mulheres com o perfil procurado e, naqueles em que a presença ocorreu, a variação foi de uma a três mulheres por sala. No *campus* Santo Antônio a presença dessas mulheres é mais esparsa, sendo que, nos cursos onde houve representação (Ciências Econômicas e Matemática), essa presença não ocorreu em todas as turmas e, nas turmas em que ocorreu, foi de uma só mulher por sala. Neste mesmo *campus* não foram encontradas mulheres com o perfil procurado em nenhum dos cursos de Engenharia (elétrica e mecânica). Enquanto sondava a possível presença dessas mulheres nos cursos de Engenharia deparei-me com uma situação que vale destacar: ao abordar três alunos (dois rapazes e uma moça) de uma turma do curso de Engenharia Elétrica e perguntar-lhes se conheciam em sua turma alguma mulher com a experiência procurada, os rapazes se entreolharam com aparência de quem está pasmo e até com um leve sorriso de quem se surpreendeu com a “piada” e disseram que já é

difícil encontrar mulheres nos cursos de engenharia¹⁰, quanto mais mulheres com tríplice jornada de trabalho diária. Um deles disse que o curso é muito puxado, e que seria praticamente impossível dar conta do curso em uma situação como essa.

O critério de seleção para a escolha das mulheres entrevistadas tentou privilegiar a maior diversidade possível entre elas quanto à idade, quantidade e idade dos filhos, situação civil, profissão, pertencimento étnico, carga horária de trabalho e o curso realizado na Universidade. Essa diversidade não impediu a busca também por certa homogeneidade quanto à tríplice jornada de trabalho e ao pertencimento social, já que todas elas precisariam ter os seguintes atributos comuns: serem oriundas das camadas populares, mães e donas de casa, estarem inseridas no mercado de trabalho e cursarem o Ensino Superior noturno na UFSJ.

Passo, a seguir, a especificar quais foram as 15 mulheres que participaram das entrevistas e apresentá-las rapidamente¹¹:

- Ana Maria: tem 42 anos, é casada e tem três filhos cujas idades são 16, 17 e 24 anos. Quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara negra. Reside e trabalha em São João del-Rei, ocupando a função de auxiliar de serviços gerais, com uma carga horária diária de oito horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 1997 e entrou na universidade em 2008. Cursa o 2º período de Filosofia.
- Bruna: tem 38 anos, é solteira, mas vive com o companheiro, com quem tem uma filha de um ano. Reside e trabalha em Ritópolis, município que dista 14 km de São João del-Rei, ocupando a função de cabeleireira, com uma carga horária diária de cinco horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 1989 e entrou na universidade em 2006. Cursa o 6º período de Letras.
- Dalila: tem 25 anos, é casada e tem uma filha de 2 anos. Reside e trabalha em Lavras, onde exerce a função de manicure e depiladora, com uma carga horária diária de quatro horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2000 e entrou na universidade em 2008. Cursa o 2º período de Pedagogia.

¹⁰ Em momento oportuno, mais à frente, serão tratadas questões pertinentes à pequena presença de mulheres nos cursos de engenharia.

¹¹ Todos os nomes foram trocados para se manter o anonimato das mulheres entrevistadas, e os dados apresentados dizem respeito à realidade vivenciada por elas por ocasião do primeiro contato com a pesquisadora (em 2008).

- Gabriela: tem 19 anos, é casada e tem uma filha de um ano. Quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara branca. Reside e trabalha em São João del-Rei, ocupando a função de estagiária em escritório de contabilidade, com uma carga horária diária de oito horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2006 e entrou na universidade em 2007. Cursa o 4º período de Ciências Contábeis.
- Ivone: tem 25 anos, é casada e tem uma filha de 6 anos. Reside e trabalha em São João del-Rei, onde exerce a função de empregada doméstica, com uma carga horária diária de oito horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2001 e entrou na universidade em 2008. Cursa o 2º período de Pedagogia.
- Jacira: tem 48 anos, é casada e tem três filhas cujas idades são 8, 20 e 23 anos. Reside e trabalha em Lagoa Dourada, onde exerce a função de auxiliar de dentista do município, com uma carga horária diária de oito horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2003 e entrou na universidade em 2007. Cursa o 8º período de Pedagogia.
- Laura: tem 36 anos, é casada e tem dois filhos cujas idades são 5 e 20 anos. Reside e trabalha em São João del-Rei, onde exerce a função de empregada doméstica, com uma carga horária diária de oito horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2007 e entrou na universidade em 2008. Cursa o 2º período de Pedagogia.
- Lílian: tem 20 anos, é solteira, tem um filho de 2 anos e, quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara parda. Reside e trabalha em São João del-Rei, ocupando a função de faxineira, garçoneiro e professora particular, com uma carga horária diária de oito a dez horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2007 e entrou na universidade em 2008. Cursa o 2º período de Pedagogia.
- Luzia: tem 38 anos, é casada, tem um filho de dois anos e, quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara mulata. Reside e trabalha em Dores do Campo, município que dista 48 km de São João del-Rei. Trabalha como recepcionista, com uma carga horária diária de oito horas. Concluiu o Ensino Médio em 1989 e ingressou na universidade em 2001. Cursa o último período de Ciências Econômicas e está pagando matérias atrasadas.

- Mariana: tem 45 anos, é casada, tem três filhos cujas idades são 15, 16 e 19 anos e, quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara mestiça. Reside e trabalha em São João del-Rei, ocupando a função de auxiliar de escritório, com uma carga horária diária de seis horas de trabalho. Interrompeu os estudos ao final da 8ª série e só voltou a estudar depois de muitos anos. Concluiu o Ensino Médio em 2004 e entrou na universidade em 2006. Cursa o 6º período de Letras.
- Natália: tem 44 anos, é viúva, tem duas filhas cujas idades são 19 e 21 anos; quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara branca. Reside e trabalha em São Tiago, município que dista 40 km de São João del-Rei, ocupando a função de professora, com uma carga horária diária de dez horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 1982, iniciou sua primeira graduação em 1997, aos 32 anos, e atualmente cursa o 6º período de Ciências Biológicas (sua segunda graduação).
- Núbia: tem 21 anos, é casada, tem um filho de 2 anos e, quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara parda. Reside e trabalha em São João del-Rei, ocupando a função de auxiliar administrativa, com uma carga horária diária de oito horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 2004 e entrou na universidade em 2007. Cursa o 4º período de Administração.
- Sara: tem 28 anos, é casada e tem uma filha de 5 meses. Reside e trabalha em São João del-Rei, onde trabalha como professora, com uma carga horária semanal de quatro horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 1999 e entrou na universidade em 2008. Cursa o 2º período de Matemática.
- Tamara: tem 51 anos, é casada, tem três filhos cujas idades são 19, 22 e 24 anos; quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara branca. Reside e trabalha em São João del-Rei, é funcionária pública e ocupa a função de secretária escolar, com uma carga horária diária de seis horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 1974 e entrou na universidade em 2007. Cursa o 4º período de Pedagogia.
- Zélia: tem 36 anos, é divorciada, tem dois filhos cujas idades são 10 e 14 anos e, quanto ao pertencimento étnico-racial, se autodeclara parda. Reside e trabalha em São

João del-Rei, ocupando a função de professora, com uma carga horária diária de quatro horas de trabalho. Concluiu o Ensino Médio em 1990 e no ano seguinte iniciou sua primeira graduação. Entrou na UFSJ para cursar a segunda graduação em 2006. Cursa o 6º período de Química.

Organização do trabalho

Com fins didáticos, fiz opção por trabalhar a descrição empírica, a interpretação dos dados e o referencial teórico de forma simultânea. A apresentação da pesquisa será feita em quatro capítulos.

Os capítulos 1 e 2 são dedicados a apreender um pouco do passado da trajetória de vida das mulheres entrevistadas. Em um estudo sociológico que se ocupa de entender como ocorrem as trajetórias e estratégias escolares de estudantes das camadas populares, olhar sobre o passado dos sujeitos de pesquisa e de seus ancestrais é uma tarefa imprescindível. No capítulo 1 o enfoque encontra-se sobre as condições de vida social e econômica da família de origem, com destaque, dentre outros, para a profissão dos ancestrais, as condições de moradia, as necessidades e as privações econômicas. O capítulo 2 é dedicado ao resgate da história de vida escolar das mulheres entrevistadas. São observados aspectos como a escolarização dos familiares e a mobilidade escolar entre as diferentes gerações, a forma como as famílias acompanharam o percurso escolar dos filhos e ainda como se deu o encadeamento do fluxo de escolarização de cada uma das mulheres.

Tão importante como o olhar sobre o passado é o olhar sobre o presente das estudantes. Os capítulos 3 e 4 problematizam e discutem diferentes circunstâncias e ações práticas relacionadas à vida universitária das mulheres que empreendem uma tríplice jornada de trabalho diária. Nesses capítulos são abordadas as três dimensões que envolvem a tríplice jornada diária das mulheres entrevistadas: a dimensão familiar e a dimensão profissional são tratadas no capítulo 3 e a dimensão universitária no capítulo 4. É importante enfatizar que, na vida das mulheres, essas três dimensões estão de tal forma intrincadas que é difícil separá-las completamente, ainda que, em determinados momentos, haja um tempo próprio para cada uma de suas atribuições. É válido explicar também que, devido ao enfoque sociológico desta pesquisa, voltado para a relação família-escola, a dimensão universitária e a dimensão familiar serão abordadas de forma mais abrangente tanto no que se refere à análise empírica quanto às discussões teóricas.

CAPÍTULO 1

CONDIÇÃO SOCIAL E ECONÔMICA DA REDE DE CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DE ORIGEM

Boa parte das tensões e contradições vividas pelos sujeitos são geradas pela família e variam conforme as características específicas da herança familiar (BOURDIEU, 1998a). É nesse sentido que empreender um estudo sobre a trajetória escolar de universitárias advindas de camadas populares implica, antes de tudo, resgatar qual seja (ou não) a herança econômica, social, cultural e escolar de seus ancestrais.

Tecendo comentários sobre a família pobre na sociedade moderna e as implicações dessa pobreza sobre as gerações futuras, Sarti (2003) esclarece que, em uma sociedade economicamente desigual (como a brasileira), a possibilidade de emancipação e superação dos filhos quanto à subordinação econômica da família é extremamente limitada. O peso da subordinação social e do universo cultural dos pobres torna os projetos individuais de tentativa de superação quase intransponíveis.

No universo cultural dos pobres, não estão dados os recursos simbólicos para a formulação deste projeto individual que pressupõe condições sociais específicas de educação, de valores sociais, alheios a seu universo de referências culturais, tornando projetos individuais inconcebíveis e inexecutáveis. A tradição mantém-se, assim, como uma referência fundamental da existência. Pensam seu lugar no mundo a partir da lógica de reciprocidade de tipo tradicional em que o que conta decisivamente é a solidariedade dos laços de parentesco e de vizinhança com os quais viabilizam sua existência. Sua busca em serem modernos, ou seja, de usufruírem da possibilidade, dada por nossa época, de conceber e realizar projetos individuais, quando chega a ser formulada, torna-se uma busca frustrada, em que aparece o peso de sua subordinação social (SARTI, 2003, p. 47).

Um dos principais subsídios de reconstrução da trajetória escolar de um estudante está na reconstrução da história de vida escolar e profissional de seus ancestrais. Para as mulheres, sujeitos-sociais desta pesquisa, o retomar dos estudos e a meta da conclusão do Ensino Superior traz implícita, de forma muitas vezes não dita, toda uma experiência de vida e escolarização perpassada por tensões e contradições vividas dentro da própria rede de configuração familiar de origem.

Entenda-se como rede de configuração toda a rede de inter-relações vivenciadas pelos sujeitos sociais e aqueles outros sujeitos que com eles interagem, seja no espaço público do contexto de trabalho, do contexto de estudo e do contexto familiar alargado ou no espaço familiar privado do domicílio de residência. Faz parte do contexto familiar alargado toda a

comunidade parental que não faz parte do núcleo familiar domiciliar: avós, pais, tios, primos, sobrinhos, cunhados, amigos etc. Para Lahire (1997), a explicação do conceito de configuração social fundamenta-se na percepção de que os indivíduos são, antes de tudo, “seres sociais que vivem em relações de interdependência”. Assim, a rede de relações de interdependência humana é forjada pelo conjunto dos diferentes elos que interligam as relações entre os sujeitos-sociais. Os diferentes espaços que os sujeitos ocupam nessa relação de interdependência lhes conferem também diferentes tipos de capitais e recursos que podem estar ligados às suas posições sociais atuais, como também a posições ocupadas anteriormente por eles ou por algum de seus ancestrais no interior de outros tipos de configurações sociais.

O espaço a seguir tenta resgatar os indícios da herança socioeconômica e cultural dos ancestrais e da família de origem das mulheres universitárias entrevistadas para entender suas trajetórias escolares.

1.1 A PROFISSÃO DOS ANCESTRAIS

Todas as mulheres que participaram da pesquisa advêm de famílias de camadas populares. Os parâmetros utilizados para determinar esse pertencimento socioeconômico não foram baseados no salário mínimo ou em algum outro indicador financeiro. Fiz opção por dar prioridade às descrições feitas pelas próprias mulheres sobre como era a situação econômica de suas famílias e contrastar essas informações com a ocupação profissional e o grau de escolarização (ou não) dos ancestrais¹².

A maior parte dos avôs¹³ das mulheres pesquisadas viveu e trabalhou na zona rural (fato também observado por Portes, 1993, entre seus entrevistados). As entrevistadas utilizaram diferentes termos para se referirem à ocupação profissional desses avôs trabalhadores rurais, entre eles agricultor, sitiante, fazendeiro e lavrador. Dois dos avôs trabalhavam e moravam em terras de outras pessoas e os outros seis eram proprietários das terras onde trabalhavam. Dentre os que eram proprietários, a maior parte vivia uma vida muito simples e, além de cultivar a própria terra para subsistência, precisava ainda fazer uso de outras estratégias para conseguir sustentar a família. Alguns eram meeiros em outras terras e outros trabalhavam para fazendeiros da região onde moravam. Outros dois avôs, apesar de

¹² Ver Quadro 1.

¹³ Assim como na pesquisa de Portes (1993), uma fração significativa das mulheres entrevistadas não sabia dizer qual era a ocupação profissional ou a escolarização dos avôs ou das avós, fato que se configurou como uma dificuldade metodológica.

residirem na zona rural, não eram agricultores, um era mascate e professor particular em fazendas da região, e o outro era tropeiro. Os demais moravam com a família em pequenas comunidades urbanas, onde trabalhavam como barbeiro, ferroviário, rádio-técnico e farmacêutico. Este último tinha uma pequena farmácia, mas não tinha formação escolar para exercer o ofício de farmacêutico. Apenas dois dos avôs (apresentados pelas entrevistadas Tamara e Natália como fazendeiros) tinham uma situação econômica mais favorável. A melhor situação sócioeconômica dos avôs de Tamara pode ser confirmada pela possibilidade que tiveram de enviar os filhos e filhas para estudarem em internatos. Um dos tios formou-se engenheiro, outro dentista, outro farmacêutico, e as tias, todas elas professoras com Ensino Médio, “casaram-se com homens já resolvidos”: dois militares, um bancário, um médico e os outros prósperos fazendeiros. Tamara conta que a família materna tinha (e tem ainda) muita influência política em Barbacena, onde um dos irmãos de sua mãe já foi prefeito.

A análise comparativa entre as gerações de avôs e pais (ver quadro 1) ou entre avós e mães, seja para fazer comparações de ordem socioeconômica voltadas para o tipo de ocupação profissional ou comparações com respeito ao nível de escolarização (que também será realizada mais adiante), implica, antes de tudo, o resgate do conceito de mobilidade intergeracional. Adianto que tal conceito se fundamenta na metodologia da mobilidade social, em que através de índices e modelos estatísticos, são realizados estudos sociológicos complexos sobre a mobilidade de determinada sociedade (CHERKAOUI, 1995). Não se trata de fazer nesse espaço um estudo da mobilidade intergeracional das famílias pesquisadas, pois para isso seriam necessários estudos estatísticos complexos; no entanto, os relatos das mulheres entrevistadas permitem que (sem maiores pretensões de aprofundamento teórico-metodológico) este estudo se aproprie da ideia principal do conceito de mobilidade intergeracional, assim como também o fizeram Nogueira (2002) e Lacerda (2006), na tentativa de estabelecer uma relação comparativa entre as gerações estudadas.

A mobilidade social intergeracional assinala a movimentação dos sujeitos no interior de uma determinada estrutura social em comparação com seus ancestrais¹⁴, podendo apresentar movimento ascendente (posição superior à do pai), descendente (posição inferior à do pai) ou ainda de imobilidade. Essa movimentação social pode ser provocada por uma infinidade de situações não somente de ordem econômica ou demográfica. Em cada contexto

¹⁴ Os estudos sociológicos voltados para a mobilidade social intergeracional utilizam-se de dados comparativos entre os sujeitos masculinos da geração dos pais e os sujeitos masculinos e femininos da geração dos filhos. Na presente pesquisa analisarei a mobilidade social intergeracional de três gerações (filhos, pais e avós) tanto de sujeitos masculinos como femininos.

social podem existir diferentes canais de mobilidade social, que seriam a família, a escola, a igreja, o trabalho, o partido político, o exército, dentre outros (CHERKAOUI, 1995).

A ocupação profissional é uma variável importante quando se trata de determinar a posição social de um indivíduo em uma dada sociedade (SCALON, 1999). Da geração dos avôs para a geração dos pais houve um intenso deslocamento das famílias da zona rural para a zona urbana que, conseqüentemente, teve repercussão também na ocupação profissional. Por ocasião das entrevistas, apenas um dos pais trabalhava como agricultor (em terra dos outros, pois não possuía sua própria terra). Embora residindo na zona urbana, no município de São João del-Rei ou próximo a ele, indicando mobilidade social de ordem geográfica, não se pode afirmar que houve igualmente significativa mobilidade ocupacional e econômica ascendente da geração dos avôs para a geração dos pais das entrevistadas. Apenas o pai de Gabriela apresentou mobilidade econômica ascendente (ainda que pequena) em relação a seu pai, pois, apesar de ser pintor de imóveis, ao longo de seus anos de profissão conquistou uma clientela estável em São João del-Rei e conseguiu estabilizar-se economicamente: tem boa casa, carro, moto, terreno. No caso do pai de Tamara houve mobilidade intergeracional econômica descendente. Tamara conta que o pai não soube administrar bem os negócios e a família era muito numerosa, o que acabou por gerar muitas dificuldades financeiras. A maior parte dos pais se constitui de profissionais autônomos que se ocupam (ou se ocuparam) de atividades de baixo prestígio e baixa remuneração, indicando que, quando houve mobilidade intergeracional ascendente esta aconteceu de forma muito tímida.

Scalon (1999), explica que, no Brasil, devido, entre outros fatores, a extrema desigualdade na distribuição de renda entre as diferentes classes sociais, para a população dos estratos sociais mais baixos, as chances de mobilidade intergeracional ascendente de longa distância são extremamente reduzidas.

No quadro disposto a seguir será apresentada a profissão e escolarização dos avôs e avós maternos e paternos, como também, dos pais e mães. No mesmo quadro é possível, ainda, observar como se deu a mobilidade intergeracional familiar com relação à escolarização e ocupação profissional.

Quadro 1: Mobilidade cultural e ocupacional das famílias

FAMÍLIAS	MOBILIDADE CULTURAL		MOBILIDADE OCUPACIONAL			
Ana Maria	Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta	A	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (4ª série)	Avô: Desconhecida Avó: Desconhecida Avô: Desconhecida Avó: Desconhecida	R	Pai: pedreiro Mãe: empregada doméstica
Bruna	Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta	A	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (faz supletivo - EJA)	Avô: barbeiro Avó: dona de casa Avô: Desconhecida Avó: dona de casa	R	Pai: marceneiro Mãe: dona de casa
Dalila	Avô: Alfabetizado Avó: Analfabeta Avô: primário completo Avó: Analfabeta	A	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ensino Médio completo	Avô: rádio-técnico Avó: dona de casa Avô: ferroviário Avó: dona de casa	R	Pai: rádio-técnico Mãe: dona de casa
Gabriela	Avô: primário incompleto Avó: primário incompleto Avô: Alfabetizado Avó: Alfabetizada	R	Pai: Ens. Fundamental completo Mãe: Ens. Fundamental incompleto (4ª série)	Avô: agricultor Avó: dona de casa Avô: agricultor Avó: dona de casa	A	Pai: pintor de casa Mãe: dona de casa

Continuação

Ivone	Avô: Alfabetizado Avó: Alfabetizada Avô: Alfabetizado Avó: Alfabetizada	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (4ª série)	Avô: agricultor Avó: dona de casa Avô: agricultor Avó: agricultora	R	Pai: marceneiro Mãe: dona de casa
Jacira	Avô: Alfabetizado Avó: Analfabeta Avô: Desconhecida Avó: primário incompleto	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (3ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (3ª série)	Avô: “farmacêutico” Avó: dona de casa Avô: professor particular e mascate Avó: costureira	R	Pai: carvoeiro Mãe: dona de casa
Laura	Avô: Alfabetizado Avó: primário incompleto Avô: Alfabetizado Avó: Analfabeta	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (2ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (2ª série)	Avô: agricultor Avó: dava aula na roça e era dona de casa Avô: agricultor Avó: dona de casa	R	Pai: zelador de campo de futebol Mãe: lavadeira e empregada doméstica
Lílian	Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta Avô: Analfabeto Avó: primário incompleto	A	Pai: Ens. Fundamental incompleto (2ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (4ª série)	Avô: agricultor Avó: dona de casa Avô: agricultor Avó: lavadeira	R	Pai: agricultor Mãe: dona de casa

Continuação

Luzia	Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta Avô: Analfabeto Avó: Analfabeta	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Analfabeta	Avô: tropeiro Avó: dona de casa Avô: agricultor Avó: dona de casa e agricultora	R	Pai: Fabricante de selas Mãe: costureira de selas
Mariana	Avô: primário incompleto Avó: primário incompleto Avô: Desconhecida Avó: primário incompleto	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (4ª série)	Avô: Vivia de herança Avó: Desconhecida (possivelmente era dona de casa) Avô: Desconhecida Avó: Professora de música e dona de casa	D	Pai: lanterneiro Mãe: dona de casa
Natália	Avô: Alfabetizado Avó: Alfabetizada Avô: Alfabetizado Avó: Alfabetizada	A	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (7ª série)	Avô: sitiante Avó: dona de casa Avô: sitiante Avó: dona de casa	A	Pai: morreu muito cedo Mãe: comerciante
Núbia	Avô: Antigo 2º grau completo Avó: Antigo 2º grau comompleto Avô: Desconhecida Avó: Antigo 2º grau completo	R	Pai: Ensino Médio completo Mãe: Ensino Médio completo	Avô: Desconhecida Avó: Desconhecida Avô: Desconhecida Avó: Desconhecida	R	Pai: funcionário da CEMIG Mãe: dona de casa

Continuação

Sara	Avô: primário completo Avó: primário completo Avô: primário completo Avó: primário completo	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Ens. Fundamental incompleto (3ª série)	Avô: Desconhecida Avó: Desconhecida Avô: carpinteiro Avó: dona de casa	R	Pai: mecânico de máquinas Mãe: dona de casa
Tamara	Avô: Antigo 2º grau Avó: Alfabetizada Avô: Alfabetizado Avó: Alfabetizada	A	Pai: Ensino Médio completo Mãe: Ensino Médio completo	Avô: fazendeiro e farmacêutico Avó: dona de casa Avô: fazendeiro Avó: dona de casa	R	Pai: farmacêutico técnico Mãe: dona de casa
Zélia	Avô: primário completo Avó: primário completo Avô: Analfabeto Avó: Analfabeto	R	Pai: Ens. Fundamental incompleto (4ª série) Mãe: Analfabeta	Avô: Desconhecida Avó: Desconhecida Avô: fazendeiro Avó: fazendeira	R	Pai: pedreiro Mãe: dona de casa

LEGENDA: A- ascendente D- descendente R- reprodução (ou imobilidade)

Quando ocorre algum tipo de mobilidade intergeracional entre os estratos populacionais menos privilegiados, essa se dá, geralmente, em pequenos saltos, de forma tímida e dentro da própria classe social de origem. Na visão de Scalón (1999), a educação é um importante canal de mobilidade ocupacional e econômico ascendente. No Brasil, possivelmente, a maior chance de mobilidade ascendente de longa distância para as camadas economicamente desfavorecidas esteja na posse de um diploma universitário altamente valorizado, como explica Lacerda (2006, p. 193):

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

Quanto à ocupação das avós, mais da metade delas não exercia atividade profissional, e foram enquadradas pelas entrevistadas como donas de casa, lembrando que essa era uma posição ocupacional ainda comum entre as mulheres brasileiras que viveram na primeira metade do século XX, em uma conjuntura social ainda predominantemente rural e machista em que as mulheres tinham pouca ou nenhuma escolarização, casavam-se muito novas, tinham muitos filhos e eram sustentadas pelo marido (LOURO, 2007b).

Nesse período histórico, a sociedade brasileira vivenciava os primeiros indícios da transição de uma sociedade predominantemente agrária para uma sociedade urbano-industrial, e esse contexto proporcionou mudanças significativas com relação às reivindicações femininas por direitos políticos, educação, igualdade e cidadania. Ainda que paulatinamente e inicialmente limitadas aos grandes espaços urbanos, as mulheres inseriram-se no mercado de trabalho, nos espaços escolares e nos espaços políticos, conquistando não só o direito ao voto, mas o direito a assumir espaços públicos de liderança política. No entanto, apesar das significativas conquistas femininas, a questão da desigualdade de gênero ainda persistia. Algumas marcas do passado ainda se faziam resistentes, principalmente nos espaços sociais rurais e de pequenas cidades do interior: as principais funções sociais das mulheres continuavam sendo o casamento, a procriação e o cuidado da casa, mesmo para aquelas que se inseriram no mercado de trabalho. Nesses casos, as mulheres deveriam conciliar o cuidado com os filhos, os demais afazeres domésticos e sua vida profissional. Para as mulheres, as conquistas na esfera do trabalho trouxeram também as duplas jornadas de trabalho (ALMEIDA, 2004 e 2007b).

Dentre as poucas avós que exerciam alguma atividade profissional, uma era costureira e trabalhava em sua própria casa. Duas eram professoras, sendo que uma delas, além de dar aulas na zona rural, era também lavadeira, e a outra tentava ganhar algum dinheiro como professora de canto, ambas com pouquíssima escolarização (terceiro e quarto ano primário). Outras três avós ajudavam os maridos na lavoura (atividade não remunerada) e foram consideradas pelas netas como agricultoras e donas de casa. Essa dupla função fazia parte da realidade das demais avós que exerciam alguma atividade profissional: todas elas eram também donas de casa.

Da geração das avós para a geração das mães houve uma mudança radical com relação ao local de moradia, pois a maior parte das mães das entrevistadas deslocou-se da zona rural para a zona urbana (um pouco antes ou imediatamente após o casamento). Apesar dessa significativa mudança do local de moradia para um ambiente urbano, não houve mobilidade intergeracional com relação à ocupação profissional (ver quadro 1). A grande maioria das mães das entrevistadas continuou sendo dona de casa, reproduzindo a ausência de ocupação profissional remunerada da geração feminina anterior. Alguns fatores poderiam continuar explicando essa situação.

Considerando-se que a média de idade das mulheres entrevistadas fosse de 35 anos, a maior parte das mães passou pela experiência da geração que viveu a transição da sociedade predominantemente rural para a sociedade urbano-industrial (entre as décadas de 1940 e 1980). As mães e tias das mulheres mais velhas nasceram na primeira metade do século XX.

As cidades de origem dessas mulheres são espaços urbanos de pequeno porte do interior do estado de Minas Gerais, ainda hoje, fortemente dependentes de uma economia predominantemente agrária, fato que me leva a duas possíveis suposições: que da geração das avós para a geração das mães pouca coisa mudou com relação ao imaginário social quanto ao papel esperado da mulher como dona de casa e mãe; e que, por serem pouco industrializados, esses municípios não ofereciam oportunidade de emprego para essas mulheres (avós e mães).

Apenas quatro das mães exerciam alguma atividade profissional remunerada: uma delas era costureira de selas em Dores de Campo, município com forte tradição na fabricação de selas; duas delas eram empregadas domésticas e a última, que, com a morte precoce do marido, tornou-se a provedora da família. Esse último caso é digno de nota porque foi o único caso de mobilidade ocupacional e econômica ascendente dentre todas as mães. A mãe de Natália abriu um pequeno comércio aos dezessete anos (onde trabalha ainda hoje, aos 65 anos), aos 33 anos ficou viúva, mas ainda assim conseguiu sustentar os cinco filhos pequenos e melhorar a situação econômica da família. Transcrevo a seguir uma parte da entrevista com Natália:

R: E você se lembra como ficou a situação econômica da família com o falecimento do pai?

N: Não mudou, ela nunca dependeu do meu pai, ela trabalhou com dezessete anos, ela o que... O que vou dizer? Vamos supor que seja... Se ele deixou alguma coisa ela conseguiu cinco vezes mais.

R: Hum, hum.

N: Então não tem isso de cair, o que nós tivemos... Não teve redução do nosso padrão de vida, pelo contrário...

R: Entendi...

N: Ele melhorou. Ela é a estrutura central da nossa vida. A figura do pai nós perdemos ainda numa visão assim... muito irreal da realidade mesmo, muito distante, então ela que deu conta.

Mesmo que tenha obtido alguma ascendência profissional e econômica em relação ao padrão dos ancestrais, a família de Natália continuou enquadrando-se social e economicamente no perfil das camadas populares. Não lhes faltava o necessário para o sustento, mas não havia folga no trabalho, inclusive para os filhos, que começaram a trabalhar muito cedo. Enquanto mais nova, Natália trabalhava meio período e estudava no período oposto, mas no Ensino Médio passou a estudar à noite para poder trabalhar o dia inteiro.

Com relação à formação e profissão das tias se faz necessário abrir alguns parênteses para tratar um pouco mais a fundo sobre essa questão. Embora a maior parte delas se constituísse de donas de casa, chama a atenção o caso das tias paternas de Tamara que, como já foi mencionado anteriormente, eram todas professoras e “muito bem casadas”. Bourdieu (2007) levanta a questão do possível caráter fictício do universalismo das lutas e conquistas feministas no passado, já que, em muitos casos, o universo social favorecido com essas mudanças seria aquele das mulheres advindas do mesmo contexto social dos homens que ocupavam então, as posições de dominação política e econômica, ou seja, eram mulheres que pertenciam à elite. O contraponto entre o pensamento de Bourdieu e a realidade vivenciada pelas tias de Tamara, que viveram no início do século XX, são complementares. A primeira metade do século XX foi fecunda em conquistas na educação e no mercado de trabalho para as mulheres brasileiras. Mas que mulheres eram essas? No caso das tias de Tamara pode-se inferir até que o fato de terem estudado e feito magistério se configurou para elas como uma vantagem matrimonial. Além disso, a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho veio ao encontro do imaginário social da época com relação à profissionalização das mulheres.

O contexto e o discurso sociopolítico do início do século XX buscavam romper com os atrasos do passado. O ideal republicano e a emergência de se construir uma nação civilizada não mais podiam aceitar a visão atrasada da mulher como procriadora inculta ou da educação como perdição das mulheres. Almeida (2000 e 2007b) destaca que o acesso à educação acabou por ser conquistado, no entanto, pela forma ambígua como se deu, revelou-se como mais um mecanismo de interesses políticos e opressão, na medida em que a

manutenção da imagética social vigente com relação aos papéis atribuídos aos diferentes sexos na sociedade permaneceu inalterada. Com a criação das escolas normais, abriu-se para as moças a oportunidade de estudo e, ao mesmo tempo, de se inserirem no mercado de trabalho em uma profissão socialmente reconhecida e aceita como ideal para as mulheres: “para as aspirações sociais da época, exercer o ofício de mestra de crianças era nobre; os cuidados com alunos de tenra idade não fugiam das aspirações maternas; exigindo espírito de sacrifício e renúncia, qualidades que todas as mulheres, futuras mães, deveriam ter” (ALMEIDA, 2000, p.8). Com a imagética do destino vocacional das mulheres para a educação das crianças, iniciava-se, no final do século XIX, ainda que de forma incipiente, uma tendência à feminização do magistério¹⁵, que se consolidou ao longo do século XX, como mostram Blay e Lang (2007, p. 3):

As Escolas Normais eram o setor de educação e a profissionalização considerada apropriada para as mulheres. Era como se o vínculo materno simbolicamente se estendesse às professoras do ensino primário. Professores homens foram sendo substituídos pelas mulheres exceto nos cargos de direção. Aceitava-se que mulheres cuidassem profissionalmente das crianças. Era uma fonte de renda que poderia ser preenchida sem oposição.

As reivindicações femininas por espaço na esfera educacional e no mercado de trabalho coincidiam com o projeto liberal republicano de universalização da escolaridade, o que, de certa forma, fez da inserção feminina no magistério uma resposta a ambas as demandas. Além desses interesses, havia-se ainda que levar em conta os ideais da fé católica para a família e a nação. O controle ideológico exercido pela religião através da modelagem dos corpos e valores sociais da época era um reflexo do poder e força centralizadora da igreja católica. Da esposa se esperava que cumprisse com esmero e dedicação seu papel de dona de casa (ALMEIDA, 2004 e 2007b). No exercício do magistério, as mulheres poderiam conciliar tanto suas aspirações profissionais, suas “vocações” para o cuidado das crianças quanto suas obrigações domésticas. As conquistas trouxeram também as duplas jornadas de trabalho.

Sobre essa demarcação de papéis, vista pela sociedade como natural, (BOURDIEU, 2003b, p. 160), argumenta que

Não há espaço numa sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar

¹⁵ Sobre esse tema consultar: Bruschini e Amado (1988); Carvalho (1999); Louro (1989 e 1997); Rosemberg e Amado (1992); Vianna (2002).

na ideia de ‘fronteira natural’). É o caso, por exemplo, de todas as projeções espaciais da diferença social entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa).

Bourdieu (2007, p. 50) esclarece que os efeitos duradouros e eficazes das manifestações de poder entre a dominação masculina e a submissão feminina apresentam uma lógica paradoxal na medida em que, ao mesmo tempo que se trata de uma relação imposta e extorquida, trata-se também de uma relação consentida, espontânea. Essa dualidade é fruto de um poder que se consolida não pelo uso da força ou violência física; antes, ao contrário, o seu poder de dominação se consolida pela força simbólica de um trabalho lento, prolongado, silencioso e, quase sempre, invisível que tem início precocemente (antes mesmo do nascimento) na vida dos sujeitos masculinos e femininos e se perpetua por toda a existência de forma individual e coletiva.

Com relação ao controle ideológico exercido nas relações de gênero, algumas referências no texto de Louro (2007a) advertem que a dinâmica de poder entre os gêneros pode ser cheia de dissimulações. Nem sempre as manifestações de poder se dão pela via da repressão. É preciso que se tenha em conta toda a rede de “pedagogias” culturais, familiares e religiosas que, de forma aparentemente inocente e até democrática, constroem identidades, práticas e estereótipos. É preciso que se desconfie dos gestos “tolerantes” e das concessões que mantêm determinados sujeitos e práticas em lugares e funções socialmente demarcadas como “naturais” a este ou àquele gênero.

1.2 CONDIÇÕES E LOCAL DE MORADIA: a casa própria

Residentes na zona urbana dos municípios de São João del-Rei, Dores de Campo, Itumirim, Ritópolis, Lagoa Dourada e São Tiago, a maior parte das famílias de origem das mulheres entrevistadas possuía casa própria. Em todas as famílias as condições de moradia eram muito simples, tratando-se, na maior parte dos casos, de construções feitas com enorme sacrifício financeiro, inacabadas e pequenas. Trata-se de um tipo de moradia “duradouramente provisória”, como disse Bourdieu (2003b) sobre a casa de uma pessoa por ele entrevistada. Abaixo transcrevo a fala de Laura, que demonstra como eram as condições de moradia e como essa moradia foi adquirida pela família:

Eles foram conseguir casa própria com... Eu tinha seis anos. Foi quando eu entrei para a escola. E minha mãe comprou um lote e... Meu pai é daqueles... Bebia muito, só queria saber de farra. Já ganhava pouco, com três filhos e ainda gostava de farra e de beber. Aí a minha mãe começou a pegar dinheiro dele e escondia. Apanhava por

causa disso. Às vezes ele não tinha certeza porque ele chegava bêbado e ela pegava escondido e ele achava que tinha gasto na rua ou perdido. Aí meu tio, esse que era topógrafo ajudou a minha mãe. Eles compraram um... Conseguí comprar um lote, onde é a casa hoje, que ela morava. E aí foi construindo com a ajuda de amigos, com o pouco dinheiro que ela lavava roupa e pegava dele, foi construindo. Aí ele viu que depois, quando já estava começando a levantar, ele foi e começou a ajudar, mas por ele nem a casa teria.

Em outras pesquisas a casa própria também aparece na fala dos entrevistados como uma das conquistas econômicas mais significativas da família, como relata Portes (1993, p. 76):

Nas representações dos filhos, a casa própria aparece como uma das conquistas mais significativas dos pais, ocorridas ao longo do tempo, adiando-se outros projetos, economizando-se ‘daqui e dali’ para adquiri-la. A construção de uma casa própria acarreta mudanças na estrutura da família como espera, sofrimento e demanda anos de dedicação a esse projeto.

“A gente sempre estava economizando”, conta Ivone, sobre o período em que a família se envolveu no projeto da construção da casa. É um projeto que envolve todos os membros da família até mesmo no momento de “colocar a mão na massa” para erguer paredes, pois, para economizar o gasto com a mão-de-obra, muitas dessas casas foram construídas pelos próprios moradores, inclusive com a ajuda das crianças.

Para as famílias das camadas populares, a necessidade de pagar o aluguel da moradia compromete uma fração muito grande do já exíguo orçamento familiar. É por isso que a casa própria é um bem material muito almejado por aquelas famílias que não o possuem. É também uma segurança, em caso de desemprego, de que pelo menos a família tem onde morar.

1.3 NECESSIDADES E PRIVAÇÕES ECONÔMICAS

A conquista da casa própria, apesar de proporcionar certa segurança e embora seja sinônimo de prosperidade, não é sinônimo de condição material estável. A maior parte dessas famílias continuou vivenciando uma situação econômica muito precária.

Dentre as quinze mulheres entrevistadas, apenas três afirmaram que, mesmo vivendo de forma simples e sempre economizando, os pais tinham certa estabilidade econômica e não passaram sérias privações econômicas, como falta de alimento e roupa. Isso porque esses pais tinham ocupações que lhes garantiam uma condição econômica um pouco melhor, como o pai de Núbia, que era funcionário público, e a mãe de Natália, que, como já

foi mencionado, tinha um pequeno comércio. As demais famílias, mesmo aquelas cujo pai e a mãe trabalhavam, tinham condições materiais de existência muito precárias. As mulheres entrevistadas relatam como foi a situação econômica que vivenciaram na infância e adolescência:

Não era fácil, não. O meu pai, eu te falei, ele era lanterneiro. Ele era um profissional excelente, mas a gente nunca teve assim, um lugar de muito espaço pra morar. Meu pai se envolvia com outras mulheres, sabe? Ele separou da minha mãe a gente era muito pequeno ainda. E a minha mãe não trabalhava fora. Minha mãe eventualmente fazia um tricô pra vender ou um AVON, ou alguma coisa. Ela sempre deu um jeitinho e a gente ficava lá com aquela pensãozinha (MARIANA).

No mais, roupas, brinquedos e tal a gente ganhava das primas ricas, não é? Que eram filhas de médico, de militar, de não sei o que. Eles davam e a gente pegava. Brinquedos eram todos das primas ricas. Vinham bonecas lindas, fogãozinho, panelinha, mas ganho. Nada comprado, nada (TAMARA).

Porque carne a gente não comia. Carne comíamos uma vez por semana, no domingo, quando tinha. Quando meu pai era vivo, a gente assim... a gente era pobre e tudo mas comida... sempre tinha fartura. Nunca faltou, não, sabe? Comida boa nunca faltou. E nessa época chegou a faltar mesmo. A gente chegou a passar fome. (...) Na época meu pai faleceu, então a situação lá em casa piorou muito quando ele morreu, sabe? Eu tenho dois tios que moram lá em Lafaiete, são irmãos da mãe, sabe? (...) Então eles tinham famílias imensas, esse tio que trabalhava na CSN [Companhia Siderúrgica Nacional], ele tinha onze filhos, mas todo mês ele mandava uma cesta básica para a gente. E o outro meu tio também. Então foi com isso que a gente não passou fome (JACIRA).

Esses e outros relatos dão pistas importantes sobre conjunturas agravantes que podem desencadear condições materiais de existência extremamente graves (sem mencionar os efeitos das condições psicológicas) e desestabilizar a economia doméstica, o que acabaria por interferir enormemente na trajetória escolar das crianças e adolescentes membros dessas famílias. Alcoolismo, doença, morte, suicídio, abandono, separação dos pais, envolvimento sexual extraconjugal, número muito elevado de filhos são apenas algumas das circunstâncias agravantes pelas quais passaram as mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Lahire (1997, p 24) explica que “Um divórcio, uma morte ou uma situação de desemprego que fragilizam a situação econômica familiar podem constituir rupturas em relação a uma economia doméstica estável”.

1.4 A AJUDA DE PARENTES E AMIGOS

Ao relatarem as experiências de necessidades e privações econômicas vividas por suas famílias, algumas das mulheres entrevistadas também mencionaram a ajuda financeira

que receberam de familiares e amigos. Essa ajuda financeira não tem a ver somente com a doação ou empréstimo de dinheiro em espécie, mas com todo e qualquer tipo de ajuda¹⁶ que, de alguma forma, contribua para minimizar os efeitos da carência de recursos financeiros da família, ou ainda, que contribua para o aumento de capital escolar e cultural (no presente ou no futuro). É importante destacar também que essa ajuda financeira não adveio somente de pessoas pertencentes a meios sociais e econômicos privilegiados; ao contrário disso, essas famílias obtiveram ajuda principalmente da própria rede de configuração familiar e social de origem.

No relato da trajetória de vida escolar das entrevistadas, as ajudas se materializaram em diferentes situações das quais apresento duas.

1.4.1 Solidariedade por parte dos iguais

Amigos, tios, avós e outros familiares, muitas vezes também desprovidos de capital econômico e passando por situação financeira muito apertada, ajudaram a família das entrevistadas não somente através de empréstimo ou doação de dinheiro, mas principalmente através de outros tipos de ajuda, como quando o tio de Laura ajudou sua mãe a construir a casa da família; ou quando os avós de Gabriela cederam uma parte do quintal para os filhos construírem suas casas; ou ainda quando a família e os amigos se uniram para “bater” a laje da casa de Jacira. Como mais um exemplo, transcrevo abaixo a fala de Lílian:

R: E nessa época, você se lembra como é que eram as condições econômicas da família?

L: Bom, meu pai era a única pessoa que trabalhava lá em casa, ele era agricultor, então assim, nós vivíamos mais de empréstimo, dos meus tios, da minha avó, empréstimos que nunca foram pagos, não é? Parentes! Mas assim, era bem simples, sabe!? Roupas, eu usava roupa ganhada, tênis, era tênis ganhado, e os que eu ganhava eu passava pra minha irmã. Era... bem... sabe!? Uma renda bem baixa mesmo.

R: E a situação financeira dos tios era melhor?

L: Nem tanto, porque eu tinha uns dois tios na época que eram solteiros, e trabalhavam, moravam com minha avó, então eles não tinham tantos gastos assim e podiam ajudar meu pai.

¹⁶ Esses diferentes tipos de ajuda aparecem em diversos momentos ao longo deste trabalho, onde recebem os comentários apropriados.

Mesmo que com características particulares, essa mesma solidariedade por parte dos iguais, ou seja, daqueles que são destituídos de capital econômico, também foi percebida em outras pesquisas realizadas com estudantes das camadas populares (LACERDA, 2006; PORTES, 1993 e 2001; VIANA, 1998).

1.4.2 Benefícios advindos do capital social de familiares ou amigos

Mariana recebeu uma bolsa de estudos para estudar em um internato católico destinado a meninas de camadas sociais privilegiadas porque seu pai conhecia pessoas influentes; Ivone estudou na Fundação Bradesco através da intervenção de dona Risoleta Neves¹⁷, para quem seu pai havia feito serviços de carpintaria; a partir de contatos sociais feitos pelo pai e por influência do capital social de seus tios, as irmãs de Tamara conseguiram não somente bolsas de estudo para fazer magistério em um importante colégio destinado a alunas de camadas médias como emprego em estabelecimentos altamente valorizados e disputados (cartório, empresa de engenharia, rede ferroviária), onde ela própria conseguiu empregar-se. Percebe-se, nos exemplos mencionados acima, a importância do *capital social* como instrumento de apropriação de algum tipo de benefício material.

Nogueira e Nogueira (2006) explicam que, na percepção de Bourdieu, *capital social* tem a ver com as diferentes formas de ganhos materiais com as quais os sujeitos podem se beneficiar a partir de seus contatos sociais. O conjunto das relações sociais estabelecido no ambiente de trabalho, na rede de configuração familiar, no círculo de amizade ou qualquer outro tipo de interação social vivenciado pelos sujeitos pode ser uma ponte de acesso a benefícios materiais como empréstimos, doações, bolsas de estudo ou a indicação para um emprego. Nesse caso, para fazer valerem os benefícios advindos do capital social, não basta ao sujeito ter uma ampla rede de relações sociais em termos somente quantitativos, é preciso que seus contatos sociais tenham posição socioeconômica privilegiada, com elevado capital econômico, cultural, social e simbólico.

¹⁷ Viúva de Tancredo Neves, eleito presidente do Brasil em 1984.

1.5 O TRABALHO DOMÉSTICO E A INSERÇÃO PRECOCE NO MUNDO DO TRABALHO

Em vista do número elevado de irmãos, da saúde debilitada da mãe ou da necessidade de a mãe ausentar-se da residência para trabalhar fora, é muito comum nas famílias das camadas populares que as meninas assumam responsabilidades com o trabalho doméstico em tenra idade. Soares e Sabóia (2007) chamam a atenção para o fato de que 83% das meninas são direcionadas desde cedo pelas famílias para a realização de afazeres domésticos, enquanto que apenas 47,4% dos meninos declaram fazer algum tipo de trabalho doméstico, dado que pode servir como hipótese de que no interior das famílias os estereótipos de gênero continuam sendo reproduzidos.

Dentre as mulheres por mim entrevistadas, seis inseriram-se precocemente no mercado de trabalho exercendo funções relacionadas ao trabalho doméstico como babás, passadeiras de roupa, faxineiras e empregadas domésticas, fazendo com que suas histórias de vida corroborem o estudo apresentado acima. O direcionamento para a realização de trabalhos domésticos aconteceu muito cedo na vida de Jacira. Ela se lembra de que a mãe estava sempre grávida e com problemas de saúde, então, era ela quem assumia a casa e cuidava dos irmãos mais novos. Abaixo a transcrição de uma parte da entrevista:

J: Em casa, não é, a gente não tinha água dentro de casa, a água corrente. Não tinha água de torneira, tinha que pegar água lá no quintal. Tinha uma bica lá no quintal e eu tinha que trazer água pra dentro, tinha que lavar roupa lá na fonte também, tinha que pegar lenha no mato, porque a gente cozinhava no fogão de lenha...

R: Você fazia isso tudo?

J: Fazia isso tudo e cozinhava no fogão de lenha. Às vezes eu nem alcançava e tinha que subir no banquinho, assim, para cozinhar.

R: Tinha que cuidar dos irmãos mais novos?

J: Tinha que cuidar dos irmãos mais novos, tinha que cuidar. Cresci tomando conta deles. Não só tomando conta de cuidar mesmo, mas de trabalhar pra não deixar faltar nada, sabe? Eu com dez, onze, doze anos já trabalhava. Eu aprendi a fazer crochê cedo. Aí eu fazia crochê, bordava, fazia tricô e vendia. Não dava muito dinheiro, mas tudo o que dava era pra casa. Aí com dezessete anos eu também trabalhei em uma casa de família. De início eu iria ser babá, mas cheguei lá, começa: "Ah, faz isso para mim, faz aquilo para mim". Chegou, quando eu vi, já estava com o serviço todo nas minhas costas. Ela viajava, me deixava sozinha com a menina, pra fazer de tudo na casa e eu ficava quase doida, desorientada com tanta coisa pra fazer.

R: Você morava na casa, com ela?

J: Não. Eu trabalhava o dia todo e dormia em casa. E não foi só lá que eu trabalhei, não. Trabalhei em três casas, sabe?

R: E aí, com quantos anos você começou a trabalhar fora pela primeira vez?

J: Eu já com os doze anos já comecei a trabalhar fora, eu já trabalhava foral já. Porque tem a época de plantação. De plantação de milho, feijão... é setembro, outubro, novembro, por aí. Então nessa época tem o pessoal que mexe com lavoura aqui, aí que eu trabalhava, sabe? Aí eles me chamavam, aí ia uma turma, não somente eu. Eu com várias colegas, a gente ia trabalhar. Ia a pé. Uma distância imensa. Trabalhava o dia todo plantando feijão, às vezes colhendo quando era época de colheita.

Mesmo na época em que trabalhou fora de casa, o cuidado com os irmãos menores e com os afazeres domésticos continuou sendo de responsabilidade de Jacira. Ela se sentia na obrigação de ajudar a mãe. Um aspecto que chama a atenção no depoimento de Jacira e é recorrente nas experiências de vida de Ana Maria e Laura, que também foram vítimas do trabalho infantil como empregadas domésticas, é o fato de a rede de amizade dessas meninas passar pela mesma experiência que elas: todas começaram a trabalhar muito novas (entre doze e treze anos) e muitas delas como empregadas domésticas. Em todos os casos, há uma relação direta entre a inserção precoce no mercado de trabalho e a interrupção dos estudos¹⁸.

Em um estudo de caso sobre o trabalho doméstico realizado por crianças e jovens das camadas populares do município de Marília (SP), Kosminsky e Santana (2006), chegaram à conclusão de que o poder da autoridade masculina é muito presente em boa parte das famílias desses extratos da população, levando à reprodução e consolidação de processos históricos de dominação de gênero. No espaço privado dessas famílias constroem-se, desde a infância, espaços modeladores bem delimitados na educação de meninos e meninas. Somente nas famílias em que não há descendência do sexo feminino ou a menina é ainda muito pequena é que os meninos são incumbidos dos cuidados com os irmãos mais novos e com os serviços domésticos. Caso contrário, havendo uma menina com idade suficiente para o trabalho, ela será a encarregada desses serviços, enquanto que ao menino caberão serviços externos e maior flexibilidade com relação à execução das tarefas domésticas. Essas meninas passam por uma espécie de “treinamento” que, na maior parte das vezes, logo as fará seguirem o mesmo rumo profissional que grande parcela das mulheres das camadas desfavorecidas: a entrada no mercado de trabalho via emprego doméstico. Entretanto, mesmo quando exercem o trabalho doméstico de forma remunerada em casa alheia, ainda auxiliam

¹⁸ Essa relação será trabalhada mais adiante quando serão abordados temas referentes à dimensão educacional.

nos afazeres domésticos e cuidados com os irmãos menores em sua própria casa, enquanto que os membros masculinos do grupo doméstico (pai, irmãos, tio etc.), ao chegarem a casa após o exercício de algum tipo de atividade profissional, não auxiliam nas atividades domésticas.

Outro ponto importante a ser levantado é a inserção precoce no mercado de trabalho motivada por essas necessidades de ordem financeira. Mais da metade das mulheres entrevistadas relataram que elas ou os irmãos precisaram começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família e dos irmãos mais novos, algumas delas trabalhando desde muito cedo como empregadas domésticas, como Zélia conta:

Sempre foi muito apertado, sabe? Muito apertado mesmo. Quando eu era adolescente eu já começava a buscar alguma coisa para ganhar dinheiro. Eu falo para a minha filha que na idade dela eu já trabalhava no mercadinho vendendo verdura, frango, cortando frango. Sempre foi muito apertado. Quando a minha irmã, como a gente tem diferença de onze anos, minha irmã era pequena e eu trabalhava fora. Eu passava roupa para a vizinha. Hoje em dia eu nem gosto de passar roupa. Aí eu passava. Era muita roupa. Então sempre foi muito apertado.

Em alguns casos não foi a necessidade de alimento que as levou a uma inserção prematura no mercado de trabalho, mas a vontade/necessidade de ter um calçado ou uma roupa nova, pois o que os pais ganhavam só dava mesmo para comprar comida. Poder comprar sua própria roupa nova torna-se um motivo mais do que suficiente para buscar um emprego, notadamente quando a vida toda elas usaram roupas e calçados de “segunda mão”, como contam as mulheres entrevistadas:

Acho que foi por isso que a gente quis trabalhar, sabe? Quando a gente era menor qualquer coisa que eles faziam estava bom, só que depois a gente começou a ver outras necessidades. A situação econômica se manteve, mas a nossa necessidade que passou a ser outra, entendeu? (ANA MARIA)

Bom, minha mãe trabalhava como empregada doméstica, não é? Ganhando... Naquela época acho que nem era obrigatório pagar um salário, acho que ganhava até menos do que um salário. E meu pai trabalhando de zelador ganhava um salário, e meu irmão trabalhava de servente de pedreiro. O outro não trabalhava. Era menor, era criança ainda. Mas lá em casa foi assim. Nós sempre tivemos que nos virar. Não tínhamos roupa. Roupa era ganha. Roupa, sapato, tudo ganho. E a gente foi trabalhar justamente pra isso porque uma peça de roupa que a gente quisesse não tinha. O que eles ganhavam era mais pra comer (LAURA).

Para rapazes e moças adolescentes, esse tipo de necessidade se torna muito real, pois são constantemente bombardeados pela pressão do grupo e pela mídia, com todo o tipo de apelação ao consumo. Bourdieu (2003b, p. 221) explica que os jovens das camadas

populares vivem cercados por um “universo social obcecado por bens de consumo”. Atos corriqueiros do dia a dia, como frequentar a escola, andar nas ruas ou assistir à televisão em casa despertam nesses jovens o desejo de consumir coisas a que não têm acesso ou obter bens de consumo que seus pais não têm condições de comprar-lhes.

Esse tipo de situação provoca nos jovens das camadas populares um sentimento de impotência e sofrimento que os leva a atitudes imediatistas (como deixar os estudos para trabalhar por um salário mínimo) para verem seus desejos de consumo ao menos parcialmente satisfeitos.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR SOBRE O PASSADO E A HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR DOS ANCESTRAIS E DAS ENTREVISTADAS

A história de vida escolar de um indivíduo e, mais especificamente, a história de sucesso escolar dependem, em grande medida, do capital cultural herdado de sua família de origem. Não que o capital cultural seja o único determinante, mas ele assume a principal posição quando se trata de elencar quais as estratégias educativas empreendidas pela família que resultam em maior (ou menor) rentabilidade em termos de resultado escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006).

Para Bourdieu (1998b), a noção de capital cultural implica uma tríplice apropriação, já que o capital cultural pode existir sob três formas ou estados. A primeira forma, denominada por ele de capital cultural incorporado, demanda investimento pessoal e temporal prolongado por parte da rede familiar, a fim de que os descendentes incorporem e assimilem todo um conjunto de heranças culturais do qual a família é detentora. A apropriação dessa herança cultural vivenciada nas diferentes relações sociais e culturais do dia a dia familiar se dá, na maior parte das vezes, de forma implícita, sem intencionalidade aparente ou visibilidade; no entanto, existe nessa forma de transmissão uma lógica simbólica que, por acréscimo, assegurará a seus detentores benefícios materiais e simbólicos. “Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada de transmissão hereditária do capital” (Bourdieu, 1998b, p. 76). O capital cultural objetivado, segunda forma sob a qual o capital cultural pode existir, tem um “*status ambíguo*” e interdependente: apresenta características objetivas no que se refere à posse de bens materiais como quadros, livros, esculturas e outros bens que podem ser adquiridos e transmitidos de forma material, e apresenta também características subjetivas, já que, para a apropriação simbólica dos bens materiais adquiridos, não basta ser detentor de capital econômico, é preciso que se tenha capital cultural incorporado. Nas palavras de Bourdieu (1998b, p.77), “Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe capital cultural”. Já o capital cultural institucionalizado, terceira forma ou estado do capital cultural, ocorre quando da obtenção de um certificado de competência cultural através do diploma escolar emitido por alguma instituição juridicamente legalizada. Vale ressaltar que, por serem destituídas do capital econômico que viabiliza a posse do capital cultural incorporado e do capital cultural

objetivado, para as famílias de camadas populares possivelmente a única forma de apropriação do capital cultural se faça através de sua forma institucionalizada, ou seja, através do capital escolar.

Outro ponto importante a ser levantado quando se trata de capital cultural é a percepção de Almeida (2007a). Para a autora, pensar a noção de capital cultural no contexto brasileiro implica estudos e reflexões mais aprofundadas sobre as particularidades da organização do sistema de ensino nacional e o agravamento da desigualdade e segmentação educacional no País. No Brasil, a cisão dual do atual sistema educacional, ao legitimar e valorizar a educação das elites e subestimar e desvalorizar a educação das massas faz com que a expansão do ensino e a universalização da escolarização aconteçam de forma mascarada. Não se trata de ignorar os avanços alcançados no que se refere à universalização do ensino no País, mas de perceber o peso que as dimensões econômicas da origem social exercem sobre o resultado dessa escolarização. Enquanto que na educação básica a maior parte das instituições públicas é destinada aos grupos sociais economicamente desfavorecidos, e a maior parte das instituições privadas, tidas como de melhor qualidade, é destinada aos extratos sócio-econômicos médios e altos, na Educação Superior essa lógica se inverte, excluindo da maior parte da população brasileira o direito ao Ensino Superior, já que o acesso às instituições públicas (altamente disputado e valorizado) será conquistado por alunos que detêm maior capital escolar e cultural. Legitimado por disposições legais, o sistema educacional brasileiro permite unificar duas realidades educativas excludentes como se fossem iguais. “A unificação influi nesse processo primordialmente através da imposição de uma identidade de vocabulário entre os dois segmentos do sistema, definindo formalmente como idênticos os títulos, os diplomas e os conteúdos ensinados” (Almeida, 2007a, p.52). Trata-se de um fenômeno antigo que se revestiu de uma roupagem nova para adaptar-se às necessidades de escolarização provocadas pela modernização do País. Se antes a maior parte da população brasileira encontrava-se excluída do acesso à educação, hoje o acesso se tornou universal, mas os resultados com relação ao destino escolar continuam reproduzindo as desigualdades sociais e econômicas do País e mantendo a maior parte dos estudantes dos grupos menos privilegiados afastados das trajetórias de escolarização de longa duração. A nova roupagem, revestida de certa democratização ao acesso à escolarização e da “ideologia da igualdade de

oportunidades”¹⁹ apenas postergou para mais adiante a exclusão daqueles que já são potencialmente excluídos.

As considerações tecidas acima permitem inferir que as experiências escolares vivenciadas pelos sujeitos-alunos, protagonistas da atualidade, precisam ser entendidas a partir das experiências escolares vividas por seus ancestrais e não independentes delas. Isso porque, no jogo das relações sociais, quando um jogador entra para competir, é como se ele já trouxesse consigo os pontos acumulados (ou não) por todos os seus ancestrais. Nesse caso, os jogadores não entrariam no jogo em posição de igualdade com os demais jogadores, mas sua posição dependeria grandemente do legado deixado pelas gerações que o precederam (BOURDIEU, 2001). Logo, conhecer a escolaridade dos ancestrais das universitárias, sujeitos-sociais desta pesquisa, bem como o contexto social vivenciado por eles, se torna fundamental para se perceber qual o alcance da herança cultural deixada (ou não) por esses ancestrais.

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DOS FAMILIARES

Diferentes combinações de fatores históricos, sócioeconômicos, políticos e culturais, deixadas como herança do período em que o Brasil foi Colônia de Portugal, fizeram com que ao longo de mais de três séculos a educação não fosse entendida como um direito ampliado da população. O atraso educacional brasileiro atingiu tanto a população feminina quanto a população masculina, embora esta última tenha conquistado o direito à educação formal, inclusive à possibilidade de cursar o Ensino Superior muito antes da população feminina²⁰. Quando se trata de entender o percurso de escolarização dos diferentes sujeitos-sociais é preciso que se levem em conta não somente as diversidades de gênero, mas também as diversidades em termos de pertencimento social e até racial (PORTES, 2001). Comentando

¹⁹ A ideologia da igualdade de oportunidades, promovida pela unificação e democratização do sistema de ensino brasileiro, sujeita o destino das trajetórias escolares a critérios aparentemente apenas escolares. “Um elemento é especificamente significativo: o fato de que se trata de um processo que não utiliza diretamente as dimensões econômicas ou pessoais para a exclusão ou inclusão dos alunos no grupo daqueles destinados às trajetórias escolares/sociais bem-sucedidas” (ALMEIDA, 2007b, p.51).

²⁰ O direito das mulheres de acesso ao Ensino Superior vai ser facultado pelo Imperador D. Pedro II somente com o decreto nº. 7 247 de 19 de abril de 1879, da Reforma Leôncio de Carvalho (publicado na Coleção de Leis do Império de 1879) (BERNARDES, 1989, p. 139). Sobre essa conquista, é válido ressaltar ainda alguns marcos históricos: em 1887, na Faculdade de Medicina de Salvador, Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a formar-se médica no Brasil; em 1888, formaram-se as três primeiras mulheres advogadas na Faculdade de Direito do Recife, Maria Coelho da Silva Sobrinha, Maria Fragoço e Delmira Secundina da Costa (PORTES, 2001, p. 51; BRASIL, 2004).

sobre a combinação dos diferentes fatores que interferem na educação de meninos e meninas, Louro (1997, p.444) explica que

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro da sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais.

Nesse caso, na imensidão populacional das camadas populares, o atraso educacional atingiu tanto meninos quanto meninas e esse atraso educacional parece acompanhar as famílias por sucessivas gerações. Confirmando esse pensamento e observando-se a tabela a seguir, mais da metade dos avôs e avós das mulheres entrevistadas, tanto maternos quanto paternos, eram analfabetos ou somente alfabetizados.

Tabela 1: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos avós paternos e maternos

Nível de instrução	Avô materno n°. absoluto	%	Avó materna n°. absoluto	%	Avô paterno n°. absoluto	%	Avó paterna n°. absoluto	%
Analfabeto	5	33,3	6	39,9	4	26,7	6	40,0
Alfabetizado	4	26,7	4	26,7	5	33,3	4	26,7
Antigo primário completo	2	13,3	1	6,7	2	13,3	2	13,3
Antigo primário incompleto	0	0,0	3	20,0	2	13,3	2	13,3
Antigo Colegial ou 2º grau completo	1	6,7	1	6,7	1	6,7	1	6,7
Desconhecido	3	20,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0
Total	15	100,0	15	100,0	15	100,0	15	100,0

Alguns poucos avôs e avós estudaram até a segunda ou terceira série do antigo ensino primário e somente dois em cada quinze avós, aproximadamente, cursaram o antigo ensino primário completo. Em média, somente um em cada quinze avós fez o antigo colegial (mais tarde denominado de 2º grau)²¹. É interessante destacar, no entanto, que esses ancestrais que tinham cursado o Colegial eram quase todos da mesma família: as duas avós e um dos avós de Núbia. O outro que também havia cursado o Colegial foi o avô paterno de Tamara, que fez um curso técnico em Farmácia. Nenhum dos avós maternos ou paternos cursou o Ensino Superior.

Tabela 2: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos pais e mães

Nível de instrução	Pai	%	Mãe	%
Analfabeto	0	0,0	2	13,3
Ensino Fundamental incompleto até a antiga 4ª série	12	79,9	8	53,4
Ensino Fundamental incompleto até a antiga 7ª série	0	0,0	2	13,3
Ensino Fundamental completo	1	6,7	0	0,0
Ensino Médio completo	1	6,7	3	20,0
Ensino Superior incompleto	1	6,7	0	0,0
Total	15	100,0	15	100,0

O nível de instrução e escolarização dos pais das universitárias entrevistadas também é muito baixo, como pode ser observado na tabela acima. A maior parte dos pais e mães não ultrapassou a 4ª série do Ensino Fundamental (ou antigo primário) e somente um pai cursou o Ensino Fundamental completo. Assim como aconteceu com os avós, os pais de Tamara e Núbia também cursaram o Ensino Médio (ou antigo 2º grau) completo, além da mãe de Dalila. Somente o pai de Núbia chegou a entrar no Ensino Superior (fez dois anos de Economia).

²¹ Com relação à nomenclatura utilizada para designar os níveis de ensino cursados pelos pais e avós, é válido lembrar que, segundo a Lei 4024/61, eram utilizados os termos Primário, Ginásial e Colegial. Já segundo a Lei 5692/71, em substituição ao termo Primário, passou-se a se utilizar os termos 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série; em substituição ao termo Ginásio, passou-se a se utilizar os termos 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série e, em substituição do termo Colegial, passou-se a se utilizar o termo 2º Grau (PORTES, 1993). Para explicação mais detalhada, ver Vianna (2002, p.84).

Os sentidos dos deslocamentos escolares das gerações precedentes, captados pela análise da mobilidade escolar²² das linhagens materna e paterna, são importantes instrumentos de análise para entender os sentidos que a geração atual (no caso, as mulheres entrevistadas nesta pesquisa) dá à sua própria escolarização e, possivelmente, até mesmo aos deslocamentos de ordem social. A relação dos dados apontados nas tabelas apresentadas acima, em consonância com as histórias de vida escolar relatadas pelas mulheres entrevistadas, apontam para uma mobilidade escolar pouco expressiva entre as gerações de pais e avós. Somente três pais e seis mães apresentaram mobilidade escolar ascendente. Não houve mobilidade escolar descendente, mas a grande maioria dos pais e das mães reproduziu a condição escolar de seus próprios pais. Assim como também observado nas pesquisas de Portes (1993) e Lacerda (2006), as gerações dos pais e dos avós oriundos de camadas populares deixaram muito pouca (ou quase nenhuma) herança para a geração atualmente investigada em termos de capital cultural. No entanto, ainda que mais demorada, e ainda que acrescente apenas alguns poucos anos a mais, não se pode desprezar a ascensão escolar intergeracional entre os avós e os pais, pois, para as famílias economicamente desfavorecidas, a construção de um patrimônio escolar acontece de forma muito lenta e imprevisível.

A mobilidade intergeracional da terceira geração pesquisada, composta pelos irmãos e primos das mulheres entrevistadas, apresenta um percentual maior de ascensão escolar em relação à geração de pais e mães, observando-se, inclusive que três dos irmãos concluíram cursos de pós-graduação. Diante da lentidão do processo, continuam notórias, no entanto, as limitações e dificuldades das camadas populares para alcançarem níveis mais elevados de escolarização. Isso pode ser confirmado na tabela a seguir, onde se observa que apenas 20% dos irmãos das mulheres entrevistadas terminaram o Ensino Superior. Do total de irmãos, 26% concluíram o Ensino Médio e pararam de estudar, e os outros 44% não ultrapassaram sequer o Ensino Fundamental. Na família de Laura, ela foi a primeira e continua sendo a única, dentre os irmãos e os primos, a cursar o Ensino Superior. Luzia e Dalila também são as únicas, dentre seus irmãos, a fazerem faculdade. Em alguns casos, o retorno aos estudos por parte das mulheres entrevistadas acabou por incentivar seus irmãos a também voltarem a estudar após muitos anos de interrupção escolar.

²² A mobilidade escolar pode ser ascendente, descendente ou imóvel (que indica reprodução da mesma condição escolar da geração anterior).

Tabela 3: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos irmãos

Nível de instrução	Irmãos	%
Ensino Fundamental completo	16	33,3
Ensino Fundamental incompleto	6	12,3
Ensino Médio completo	13	27,3
Ensino Superior completo	7	14,5
Ensino Superior incompleto	3	6,3
Pós-graduação (<i>lato sensu</i>)	1	2,1
Pós-graduação (<i>stricto sensu</i> - mestrado)	1	2,1
Pós-graduação (<i>stricto sensu</i> -doutorado)	1	2,1
Total	48	100,0

Ainda observando a terceira geração, quanto à mobilidade intergeracional relativa à escolarização, as mulheres entrevistadas comentaram sobre a escolaridade de seus primos. Diversas mulheres tiveram dificuldade para dizer qual o nível de escolaridade dos primos, pois afirmam ter muitos primos que vivem em localidades distantes e com contato familiar esporádico. Das mulheres que sabiam responder qual era a escolaridade dos primos uma frase foi recorrente, principalmente entre as mulheres mais velhas. Disseram repetidamente: “a maior parte deles não estudou”. Pude constatar que quando diziam que a maior parte não estudou estavam se referindo ao fato de que a grande maioria dos primos cursou somente o Ensino Fundamental (total ou parcialmente) e parou de estudar. Outros concluíram o Ensino Médio e também pararam de estudar. Somente alguns poucos cursaram ou estão cursando o Ensino Superior (a maior parte deles em instituições privadas).

Quanto aos primos, dois casos merecem destaque. Trata-se dos primos de Núbia e Gabriela, duas das mulheres mais jovens por mim entrevistadas. Segundo o depoimento delas, por serem mais velhas e já terem concluído o Ensino Superior, os primos tiveram uma influência muito positiva sobre o processo de escolarização delas. Da linhagem materna de Núbia, todas as primas cursaram o Ensino Superior na UFSJ, e duas delas estão cursando a segunda graduação. Vale lembrar, também, que, das gerações mais velhas, os avós e os pais de Núbia foram dos poucos que concluíram o Ensino Médio. Quando indagada sobre a escolarização de seus primos, Gabriela responde:

Não... Os meus primos já tiveram uma história diferente. Os meus primos paternos, um tem faculdade de Direito, os outros dois irmãos dele, um é tenente e o outro é sargento e eu tenho um outro primo que também é sargento. Tem uma que estava fazendo Veterinária e ela não quis mais. Tem uma formada em Administração, uma que está fazendo Administração. É... E o resto formou no Segundo Grau e parou. Por parte de mãe, meus primos maternos, tem um que formou em Medicina, um formou em Enfermagem, a outra formou em Turismo, um vai formar na AMAN [Academia Militar das Agulhas Negras] para ser tenente também. O pessoal, a maioria já estudou mais. Os meus primos estão fazendo faculdade, o meu irmão entrou agora em Engenharia de Produção. E, assim... aí... assim, todo mundo está estudando. Também para ter um caminho de vida melhor que tiveram os pais.

As classes populares não são um bloco homogêneo. Ainda que o pertencimento de classe esteja diretamente atrelado a fatores econômicos, como a ocupação profissional e os meios materiais de existência, não se restringe somente a esses fatores. Famílias pertencentes a uma mesma classe ou fração de classe social podem apresentar disposições extremamente diferenciadas quanto à escolarização de seus filhos, segundo as diferentes experiências da história familiar de cada uma delas e ainda, segundo a forma como cada sujeito, em particular, incorpora as experiências sociais e familiares no plano do simbólico e do imaginário (DE QUEIROZ, 1981), posição também corroborada por Bourdieu (1998c, p. 101):

Os membros da mesma classe podem ter disposições frente ao futuro, portanto disposições morais, radicalmente diferentes segundo façam parte de uma fração globalmente em ascensão ou em declínio; e secundamente, conforme se encontrem eles mesmos – primeiramente, enquanto membros de uma linhagem e, em seguida, enquanto indivíduos – em movimento ascendente ou descendente.

Notadamente com relação à história familiar de Gabriela, existem pistas importantes que demonstram que, mesmo pertencendo às camadas populares e mesmo que de forma não declaradamente intencional, as práticas de escolarização e a moral doméstica de sua rede de configuração familiar levaram não somente a ela, mas também a seu irmão a buscarem superar, em primeiro plano, a herança escolar e, em segundo plano, ainda para o futuro, também a herança econômica e cultural deixada por seus ancestrais. Bourdieu (1998a) explica que, nas famílias detentoras de capital cultural, a transmissão e a superação da herança familiar estão subordinadas principalmente à forma como a geração mais nova incorpora e aceita o “projeto” familiar para sua vida. Já nas famílias com reduzido capital cultural, a superação da herança econômica e cultural passa, principalmente, pelo sucesso escolar. E mais ainda, segundo Charlot (1996), é muito provável que, nas famílias de camadas populares que alcançaram êxito escolar, a emancipação das origens culturais e econômicas ocorra primeiro na dimensão do simbólico, onde, na subjetividade das relações intergeracionais, a geração mais velha como que autoriza a geração mais nova a ser diferente. No caso de

Gabriela e outras mulheres por mim entrevistadas, assim como também observado em alguns casos estudados por Lahire (1997) e Zago (1999 e 2000), seus pais abriram mão de muitas coisas e se sacrificaram para que no futuro os filhos pudessem chegar aonde eles próprios não puderam chegar e ainda superar a condição socioeconômica familiar. Algumas das mulheres contam que:

A minha mãe sempre falava assim “tem que aprender a estudar pra saber ler e escrever porque eu não sei e eu não quero que vocês passem pelo que eu passo”. Aí tinha essa coisa de ter que aprender a estudar (LUZIA).

Nosso Deus! A minha mãe achava, assim... Pra ela colocar a gente na escola era um dever mesmo, porque... Ela nunca falou, mas eu acho que ela acreditava que pra gente melhorar... que, a gente só ia mudar de vida se estudasse. Então, a minha mãe sempre se empenhou muito para que nós estudássemos, muito (ANA MARIA).

Principalmente para as camadas populares, por não serem portadoras de outro tipo de herança para deixar aos filhos, os sentimentos com relação à escola e o apoio moral transmitidos pela família podem assumir o lugar de uma “herança” familiar.

Por conseguinte, a maneira como os membros da configuração familiar vivem e tratam a experiência escolar da criança, revivendo, às vezes, através dela, sua própria experiência escolar passada, feliz ou infeliz, se mostra como um elemento central na compreensão de certas situações escolares (LAHIRE, 1997, p. 171).

A influência dessa “herança” simbólica pode desencadear tanto um sentimento de insegurança e incompetência como, por outro lado, um sentimento de determinação e coragem.

2.2 A PRESENÇA FAMILIAR NA ESCOLARIZAÇÃO

As ações empreendidas pelas famílias com respeito à escolarização dos filhos são extremamente variáveis conforme a posição sócioeconômica e cultural dessas famílias no interior de determinada classe ou fração de classe social. E não é somente isso, existe ainda possibilidade de duas famílias com posição sócioeconômica e cultural semelhantes e pertencentes à mesma fração de classe social empreenderem ações totalmente díspares com relação à escolarização de seus filhos, também com resultados escolares totalmente opostos. Entretanto, a despeito das particularidades de cada família, diferentes pesquisas no campo da Sociologia da Educação têm apontado para o consenso de que, de uma maneira geral (sempre com possibilidade de exceções), as famílias pertencentes a contextos socioeconômicos e

culturais semelhantes tendem a empreender também disposições práticas muito similares com relação à escolarização de seus filhos (NOGUEIRA, 1991). Devido à prioridade desta pesquisa em estudar sobre a escolarização de estudantes pertencentes a camadas populares e ainda, pela limitação de espaço, tratarei preferencialmente da presença das famílias de camadas populares na vida escolar de seus filhos, fazendo esporadicamente algumas comparações com as camadas médias e elitizadas. Resguardando-se as diferenças existentes entre as famílias de uma mesma classe ou fração de classe social, segundo Portes (2001), o trabalho escolar das famílias das camadas populares cujos filhos alcançaram níveis escolares improváveis apresenta, em geral, algumas características em comum: a expectativa de futuro quanto à escolarização do filho é limitada e marcada pela ausência de uma visão mais ampla dos horizontes escolares possíveis; diante da possibilidade da inserção no mercado de trabalho em uma boa colocação empregatícia, o estudo fica em segundo plano; a disposição para os estudos é inculcada nos filhos de forma discreta e aparentemente desprovida de intencionalidade; a trajetória escolar dos filhos rumo à universidade é lenta, repleta de transferências escolares, marcada pelas necessidades econômicas; há, também, por parte da família uma certa “boa vontade” para com os estudos do filho, no qual deposita grande esperança de sucesso escolar; a construção, desde muito cedo, de disposições duráveis e práticas de vigilância escolar.

A relação das famílias das camadas populares com a escola ou com a escolarização de seus filhos é, em geral, uma relação contraditória e tensa. Contraditória no sentido de que, embora as famílias aleguem valorizar a escola, dificilmente conseguem adaptar-se a ela; e tensa, porque muitas vezes a família é mal interpretada pela escola que, não compreendendo suas lógicas de ação, as rotulam como omissas e irresponsáveis (LAHIRE, 1997; SILVA, 2003 e THIN, 2006).

Na concepção de Bourdieu (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006), a contradição vivida na relação família-escola tem origem na forma arbitrária como a escola impõe sobre todos os sujeitos sociais (independentemente de sua origem cultural e econômica) a cultura considerada por ela como legítima. Embora apresentada como neutra e democrática, a escola, na verdade, valoriza e cobra de todos os sujeitos as referências culturais e linguísticas valorizadas pela cultura das classes dominantes. Ao fazer isso, por mais que a escola democratize o acesso ao ensino, não democratiza também o acesso ao sucesso escolar, profissional e econômico. As chances de sucesso escolar não serão iguais para as diferentes classes sociais. Isso acontece porque, para os alunos provenientes de camadas sociais com

elevado capital cultural e econômico, a apropriação da cultura e dos saberes valorizados pela escola já fazem parte da herança cultural herdada pela família²³. Ao entrarem para a escola, esses alunos terão todas as chances de obterem êxito. Já para os estudantes provenientes das camadas populares, as chances de sucesso escolar serão mínimas. E ainda mais, as chances de, no futuro, converterem o capital escolar conquistado na escola em sucesso profissional e em capital econômico, também serão menores.

Além de depender do capital cultural herdado, o rendimento escolar dos alunos também tem grande relação com a possibilidade de investimento familiar na escolarização dos filhos empreendida através das estratégias escolares. Nogueira (2002, p. 120) explica que as estratégias, no conceito proposto por Bourdieu, resultam, ao mesmo tempo, de ações conscientes e racionais e de ações inconscientes:

Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (*o sens du jeu*) que marca o bom jogador, o estrategista. Ocorre que a maior parte de nossas ações cotidianas depende desse segundo mecanismo, escapando à consciência do sujeito.

No que diz respeito às ações práticas²⁴ empreendidas pelas famílias das mulheres entrevistadas quanto ao processo de escolarização das filhas pude observar diferentes configurações familiares. A grande maioria das famílias pesquisadas se caracteriza pela ausência de uma prática educativa explícita e racional. Isso não significa dizer que essas famílias não se preocupavam com o processo educativo de seus filhos, mas que as ações referentes à escolarização não se revestiram de uma intenção pedagógica, antes, ocorreram na forma de práticas cotidianas difusas e, muitas vezes, improvisadas. Aproprio-me do argumento apresentado por Thin (1998) para defender a idéia de que, nessas famílias, seria mais apropriado entender as ações práticas no processo educativo dos filhos como um conjunto de *práticas socializadoras familiares* e não como um conjunto de práticas educativas. Isso porque, na visão do autor, o termo práticas educativas refere-se a um

²³ Pertencer a uma família com elevado capital econômico ou mesmo cultural não é garantia automática de que o filho obtenha elevado capital cultural ou sucesso escolar (NOGUEIRA, 1991).

²⁴ Portes (2001, p.252) chama essas ações práticas de trabalho escolar das famílias: “Denominamos trabalho escolar das famílias a todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas -, empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior. Essas ações não nos parecem completamente autônomas. Às vezes elas se sustentam e adquirem clareza, mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares”.

conjunto de ações do dia a dia familiar que são intencional e sistematicamente desenvolvidas com propósitos pedagógicos. Os depoimentos das mulheres entrevistadas dão pistas de quais seriam essas *práticas socializadoras* empreendidas por suas famílias.

Na maior parte das famílias os progenitores tinham pouco estudo e não detinham capital escolar suficiente para acompanhar as tarefas escolares de modo a tirar possíveis dúvidas dos filhos ou estudar com eles para as provas, mas, de uma forma geral, as entrevistadas reconhecem que a família valorizava o fato de estarem estudando, como pode ser observado na fala de Jacira:

Valorizava! Valorizava muito! Inclusive quando eu formei na quarta série, naquele tempo tinha formatura mesmo, não é? Foi em 1971, aí tinha formatura, tinha festa de formatura, como se fosse uma coisa incrível, não é? Então eles achavam o máximo eu formar a quarta série porque eles não tinham a quarta série, sabe? Então eles achavam que era uma conquista imensa.

Apesar de as famílias valorizarem a escola e acharem importante que os filhos realizassem esse estudo, isso não representava, para a maior parte delas, a possibilidade de uma carreira escolar longa. Na verdade, ser estudado, no contexto social de muitas dessas famílias, significava concluir a 4ª série, ou, quando muito, a 8ª série do Ensino Fundamental, como conta Mariana:

Você fazia até a quarta série e pronto, tanto é que de nós todos, quem depois continuou, que foi fazer a quinta, a sexta, sem ter dado espaço de tempo, fui eu. Os outros [irmãos] pararam na quarta série.

Com relação às expectativas que as famílias populares têm sobre o prolongamento futuro da escolarização de seus filhos e a lógica que perpassa suas ações (como nos depoimentos de Jacira e Mariana), interpretando o pensamento de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2006, p.71), explicam que “Em razão do processo de internalização das chances objetivas, essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como o que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis”. Essa lógica de pensamento empreendida por grande parte das famílias das classes populares teria como resultado aspirações escolares modestas voltadas para carreiras escolares de curta duração, prioritariamente para aquelas carreiras que viabilizem uma entrada rápida no mercado de trabalho. Uma exceção a esse tipo de escolarização, ou seja, um investimento por parte da família em uma carreira escolar mais longa, possivelmente se justificaria no caso de a criança demonstrar precocemente resultados escolares

excepcionalmente elevados. Nesse caso, uma escolarização que só seria possível com o sacrifício dos demais membros da família e que não poderia ser estendida a todos os filhos ao mesmo tempo.

Esse tipo de investimento excepcional aconteceu com Mariana. Ela diz que seus pais não compareciam às reuniões escolares, não cobravam os deveres escolares e não olhavam seus cadernos, mas o pai impunha como dever a responsabilidade para com os estudos. Essa postura parece um tanto contraditória: impor responsabilidade, mas não acompanhar os deveres escolares! Vista sob a ótica da escola, essa postura por parte do pai de Mariana poderia ser entendida como negligência e desinteresse da família pela escolarização dos filhos. Entretanto, ao perceber o interesse da filha pelos estudos e pela leitura, o pai de Mariana resolveu transferi-la de uma escola pública para uma escola privada na transição da 4ª para a 5ª série. Foi a única dos irmãos que estudou em uma escola do gênero. Sobre esse período de sua vida ela conta o seguinte:

R: Como é que foi a sua mudança da quarta para a quinta série? Foi para outra escola?

M: Fui. Eu fui para o Instituto, que era uma escola particular.

R: E quem pagava?

M: Meu pai pagava. Eu acho que ele percebeu o gosto que eu tinha. Então eu acho que ele deve ter pensado... E era uma só, acho que não pesava tanto. Se todos os outros quisessem seria um pouco mais difícil. Aí eu acho que ele resolveu tipo, investir mesmo.

Alguns anos depois, quando fazia a 8ª série no Colégio São João (outra escola da rede privada), Mariana conta a dificuldade do pai para mantê-la na escola:

M: Porque ele não mediu esforços, sabe? Teve uma época que a situação estava um pouco difícil pra ele e eu lembro que ele ficou muitos meses sem pagar a mensalidade. Depois ele vendeu um carro que ele tinha para poder...

R: Quitar...

M: Mesmo para eu poder pegar o diploma, o certificado de oitava série. Porque você só pegava o diploma se estivesse em dia com as mensalidades do colégio.

As práticas socializadoras empreendidas pela família de Mariana, mais especificamente pelo pai, se revelaram muito diferenciadas e contraditórias. Um olhar unilateral (o olhar da escola) sobre a escolarização dos filhos poderia revelar omissão e

desinteresse por parte dessa família (como frequentemente acontece), já que não havia envolvimento explícito com a vida escolar dos filhos. No entanto, a esse respeito, Charlot (1996), argumenta veementemente que a suposta demissão dos pais das camadas populares com relação à escola reflete, na verdade, uma situação de impotência e sofrimento diante das extremas dificuldades de sobrevivência da família. Lahire (1997) também defende o pressuposto de que o estigma da omissão parental é na verdade um mito produzido pela escola. Normalmente os professores tiram conclusões sobre a valorização da escola por parte da família a partir dos resultados escolares obtidos pelos alunos, do acompanhamento dos exercícios e deveres de casa ou, sobretudo, pela frequência com que a família aparece na escola. A ausência - *invisibilidade* - dos pais na escola é imediatamente interpretada como descuido, especialmente se a criança estiver apresentando baixo desempenho escolar. Segundo o mesmo autor, o que ocorre, na maior parte das vezes, é que a escola ignora as lógicas das configurações familiares com relação à escolarização de seus filhos. Sobre essa relação contraditória entre a escola e a família, Thin (2006, p. 212), explica que

As relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos sociais cujas práticas socializadoras são muito diferentes, frequentemente contraditórias, entreteidas por lógicas antinômicas: de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização.

Complementando esse pensamento, Silva (2003, p. 349), também explica que “a relação entre a escola e as famílias constitui uma relação complexa e multifacetada”. No interior das casas das famílias populares há uma infinidade de iniciativas empreendidas pelas famílias que podem ser invisíveis à escola. Cito algumas extraídas das entrevistas com as mulheres: o arranjo e a limpeza do local de estudo; a disposição de abrir mão de um tempo (que poderia ser reservado ao trabalho) para que o filho faça o dever escolar; os arranjos dos pais que, por não terem capital escolar suficiente para ajudar nos deveres escolares dos filhos, arrumam alguém para ajudá-los, que pode ser um filho mais velho ou mesmo um vizinho; o cuidado de encapar os cadernos, ainda que seja com o papel de embrulho do mercado. Ivone e Bruna contam um pouco como era:

Minha mãe, eu lembro até hoje, ela tinha dificuldade de estar me ajudando pelo fato de ela ter pouco estudo. Mas ela sempre estava ali tentando ajudar. Sempre olhando o meu caderno, encapando o meu caderno. Sempre acompanhando, sabe? Era legal (IVONE).

Olha... era assim: meu pai trabalhava fora. Meu pai trabalhou muito tempo no Rio de Janeiro, então minha mãe, ela sempre fala, ela que criou a gente. Mas não deixava a

gente faltar à toa, sabe? Perguntava se fez tarefa. Ela não tinha condições, assim... de sentar e ensinar a gente, mas pedia os mais velhos pra fazer. Mas ela não... Sempre valorizou pra gente os estudos (BRUNA).

Outra prática socializadora comum a muitas das famílias é a aplicação de sanções que aconteciam em forma de castigo ou de forma física mesmo:

E aí, se o bonitinho viesse com nota baixa. Era... apanhava... castigo... ih!...sermão! Era cobrança com os estudos e com o êxito na escola, muito grande (TAMARA).

Nós não precisávamos ser os melhores, mas jamais deixaríamos de estudar, o coro andava... [risos] (NATÁLIA).

Portes (1998 e 2001) explica que a aplicação do castigo físico parece ser um componente marcadamente presente na educação dos filhos das camadas populares. Muitos pais parecem compensar a limitação em capital cultural e escolar para ajudar os filhos exercendo vigilância escolar através de um comportamento excessivamente severo. Mesmo quando não chega a fazer uso explícito da violência física, essa é uma ameaça permanente. Portes (1998, p. 264) cita alguns dos termos empregados nos depoimentos de seus entrevistados que comprovam a utilização implícita ou explícita da violência física como forma de exercer vigilância escolar: “é de menino que se torce o pepino”, “não saia da linha”, “sobrou pra mim”, “aí o pau comeu”, “levei um cacete”.

Outras pesquisas também demonstraram (LAHIRE, 1997 e TERRAIL, 1990) que, apesar da fraca capacidade de ajudar os filhos nos deveres escolares, algumas famílias das camadas populares parecem, conscientemente ou não, como que compensar a limitação escolar dos pais exercendo rigorosa vigilância sobre as amizades, sobre os comportamentos, o tempo para os estudos, o tempo livre, e as brincadeiras dos filhos, além de puni-los fisicamente caso se descuidem das obrigações escolares. Tamara e Natália, respectivamente, contam:

Então a gente brincava, mas a mamãe deixava a gente brincar só na sexta-feira porque no sábado não tinha aula. E nem minha mãe também não deixava a gente ficar saindo muito de casa, não.

Tudo com horário e pra chamar, era uma vez.

Chamo a atenção para o fato de até a brincadeira ser controlada. Nos dias em que havia aula não era permitido brincar. Esse excesso de vigilância cotidiana demonstra uma

forte moral educativa que pode ser uma explicação possível para o bom desempenho escolar de alguns alunos das camadas populares. Nesse caso, segundo Lahire (1997, p. 26),

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociavelmente, uma ordem cognitiva. A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ornamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos.

As famílias reconhecem a importância de exercerem autoridade sobre os filhos, mas se contrapõem quanto à forma de fazê-lo. Se por um lado, em especial nas famílias cujos pais se ocupam de ofícios com reduzida qualificação, são utilizadas sanções físicas e materiais como estratégias de controle, por outro lado, nas famílias cujos pais têm maior nível de escolarização e se ocupam em funções de maior prestígio, as estratégias de controle parecem estar associadas a opções mais flexíveis e dadas ao diálogo (BARRÈRE e SEMBEL, 2006), como aconteceu com Núbia, cujo pai tem um nível de escolarização maior que os demais pais:

N: Meu pai... meu pai sempre cobrou muito da gente porque principalmente na minha época assim, de... que eu estava na quinta, sexta série, meu pai sempre cobrou muito. Não impondo, mas incentivando a gente a sempre estudar. Então eu acho que eu peguei esse gosto acho que foi nessa época. Porque aí no sábado eu estava estudando, gostava de estudar. Às vezes meu pai perguntava pra gente daquilo que eu tinha estudado, pra ver como é que a gente estava. Meu pai...

R: Então o acompanhamento da sala de aula era muito de perto. Seu pai olhava os cadernos?

N: Olhava. Meu pai, sim. Meu pai sempre acompanhou. Não de modo rígido, mas de modo mesmo de incentivo.

Núbia apresentou um fluxo escolar linear até o Ensino Médio, fez dois anos e meio de cursinho e ingressou no Ensino Superior com dezenove anos, sendo uma das mais jovens dentre as mulheres entrevistadas.

É importante destacar que, na maior parte das experiências escolares vivenciadas nas camadas populares, são as mães que se ocupam mais declaradamente das atividades escolares dos filhos. Como também observado por Lahire (1997) e por Silva (2003), em pesquisas realizadas, respectivamente, na França e em Portugal, e pelo depoimento das mulheres por mim entrevistadas, a maior parte das vezes são as mães que acompanham a vida escolar dos filhos, realizando o que o autor chama de “o trabalho invisível, o trabalho de formiga” (SILVA, 2003, p. 241). Para os autores, a relação família-escola mostra-se,

predominantemente, uma relação no feminino. As contribuições do pai se manifestam mais esporadicamente e em tarefas que envolvem menos tempo, muitas vezes voltadas para as questões financeiras, como também pude observar:

O meu pai, eu nunca percebi muito ele dando importância a isso não. Embora era... buscava, levava. Era ele que fazia esse negócio de levar a gente e buscar (DALILA).

Ele comprava assim,... Tipo... ele comprou uma coleção de livros. Tinha historinhas e a gente achava aquilo uma maravilha. Ele tinha aquela coisa “você vai estudar...”. Se dependesse da vontade dele a gente se formava naquela época mesmo. E comprava muitos cadernos (LUZIA)

Diante do depoimento de Núbia (feito anteriormente) sobre a forma como seu pai acompanhava os deveres escolares dela e de seus irmãos, é preciso, em certa medida, relativizar e desmitificar a percepção de que os pais não se importam com a escola e com os assuntos a ela pertinentes. No caso de Núbia, o pai exercia um papel muito ativo no acompanhamento escolar. Mesmo que esse acompanhamento focado diretamente no aspecto escolar não seja realizado pela maior parte dos pais das camadas populares, é preciso levar em conta toda uma gama de ações cotidianas, práticas realizadas por alguns pais (como o fato de ler jornal ou frequentar o cinema) que, de forma silenciosa e assistemática, acabam por influenciar (ainda que em futuro distante) o destino escolar dos filhos.

2.3 FLUXOS DOS PERCURSOS ESCOLARES

O acompanhamento dos percursos escolares das mulheres entrevistadas revelou dois diferentes tipos de fluxos escolares: os fluxos lineares - sem interrupções e com entrada na universidade imediatamente após o término do Ensino Médio - somente para uma minoria; e os fluxos não lineares – fortemente acidentados por interrupções ou reprovações e uma entrada tardia na universidade – para a grande maioria. Dados estatísticos que observam os percursos escolares de estudantes das camadas populares também apontam para essa mesma tendência (ZAGO, 2001): somente uma pequena minoria dentre esses alunos (vista como exceção) consegue concluir o Ensino Médio e entrar para a universidade. E uma minoria em escala ainda menor, consegue entrar no Ensino Superior dentro de um limite idade-série esperado para uma trajetória linear (em torno de 17/18 anos). A partir das observações realizadas nesta pesquisa, bem como da triangulação acadêmica com outros estudos sociológicos que se ocupam em compreender os processos que levam os estudantes dos meios

populares ao sucesso escolar, pretendo, no espaço a seguir, trazer uma discussão/interpretação dos fluxos escolares percorridos pelas mulheres por mim entrevistadas.

Quadro 2: Fluxo de escolarização até a entrada no Ensino Superior

Aluna	Educação Infantil	Idade de conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental	Idade de conclusão do Ensino Fundamental	Idade de conclusão do Ensino Médio	Reprovação (série)	Última série cursada antes de interromper os estudos	Anos sem estudar
Ana Maria	Sim	10 anos	14 anos	21 anos 30 anos	Não	8ª EF 3º EM	20
Bruna	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	3º EM	17
Dalila	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	3º EM	7
Gabriela	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	Não interrompeu	-
Ivone	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	3º EM	5
Jacira	Não	11 anos	42 anos	44 anos	Não	4ª EF	29
Laura	Sim	10 anos	15 anos	35 anos	Sim (8ª EF)	8ª EF	15
Lílian	Não	10 anos	14 anos	17 anos	Não	Não interrompeu	-
Luzia	Não	10 anos	14 anos	18 anos	Sim (1º EM)	3º EM	12
Mariana	Sim	10 anos	15 anos	38 anos	Sim (6ª EF)	8ª EF	21
Natália	Não	10 anos	14 anos	18 anos	Não	3º EM	15
Núbia	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	Não interrompeu	-
Sara	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	3º EM	11
Tamara	Sim	11 anos	14 anos	17 anos	Não	3º EM	33
Zélia	Sim	10 anos	14 anos	17 anos	Não	Não interrompeu	-

Obs.: Ana Maria cursou duas vezes o Ensino Médio.

É importante lembrar que todas as mulheres entrevistadas se inserem no contexto daquilo que os estudiosos entendem por sucesso escolar; afinal, todas elas conseguiram chegar ao Ensino Superior. O que as distingue é a heterogeneidade dos fluxos, como pode ser observado no quadro 2.

A maior parte das mulheres entrevistadas iniciou sua vida escolar cursando Educação Infantil. Somente quatro delas não cursaram essa modalidade de ensino. Todas as mulheres entraram na 1ª série com 7 anos e concluíram a 4ª série sem reprovações, com idades entre 10 e 11 anos. A maior parte delas cursou essa etapa do Ensino Fundamental em escolas públicas. Somente Ivone, como já foi comentado anteriormente, cursou dois anos em uma escola da Fundação Bradesco. O estabelecimento de ensino a ser frequentado foi escolhido pela família principalmente pela proximidade do local de residência. Ao relembrarem desse período de suas vidas escolares, todas elas disseram que sempre foram muito comprometidas com os estudos e gostavam de estudar, como conta Tamara:

Aí, eu me lembro assim, que eu sentava... Não sentava muito atrás, não... Eu prestava atenção, eu era muito quietinha... Eu não era uma aluna bagunceira, mas também não era participativa, não. Não perguntava nada. Eu era muito medrosa... sabe? Muito medrosa, muito... Mas fazia as tarefas, o dever de casa todos os dias, não ia sem o dever de casa. Então assim... eu gostava de estudar, eu tinha notas boas. Eu devo ter alguma carteirinha do colégio ainda, eu tinha notas boas e tal. Eu era frequente, não é? Mas, eu era assim muito caladinha, não era falante desse jeito [risos].

Muitas das mulheres, mesmo vivenciando situações familiares de extrema necessidade financeira, dedicavam-se aos estudos com muito afinco. Jacira conta sobre os horários e o local de estudo:

R: E nessas casas que você morou tinha algum espaço para você estudar um lugar reservado para você estudar? Onde é que você fazia suas tarefas?

J: Tinha nada, tinha não. Eu fazia em cima da cama. Igual eu estou sentada aqui. Eu colocava o caderno assim [com os joelhos dobrados e o caderno no colo] e fazia. Não tinha espaço, não. Eu morava em casas muito pequenas, com espaço muito apertado, sabe?

R: E o horário de estudo? Porque você disse que tinha tantos afazeres domésticos, ajudava em tudo, não é?

J: Mas horário de estudo, como eu já te falei, eu gostava muito, então sempre arrumava um jeitinho, um horário para estudar, sabe? Com um pouco de dificuldade, mas sempre conseguia.

O contexto pedagógico da escola se completa no contexto pedagógico do lar. Na realidade material e simbólica refletida no interior dos lares desfavorecidos muitas vezes não existe espaço para esse complemento, falta-lhe o espaço do silêncio, das condições materiais e do apoio pedagógico, como também observa Portes (2001). A propósito, Berstein (1996, p. 113) comenta:

Tampouco existe um tempo para as crianças pobres, na medida em que, com frequência, o tempo é usado para trabalhar por dinheiro – a prática curricular da rua. Sob essas condições, não pode haver um segundo local eficaz de aquisição, com um contexto e um apoio pedagógicos eficazes. Sem um segundo local, a aquisição não será possível, e isso diminui ainda mais à medida que a criança fica mais velha. O fracasso se torna a expectativa e a realidade.

É na transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental que os percursos escolares das mulheres entrevistadas começam a tomar rumos diferenciados²⁵. Na passagem da 4ª para a 5ª série, a grande maioria das mulheres dará continuidade aos estudos em outra escola. A razão apresentada para a mudança de escola tem a ver com o fato de muitas escolas só oferecerem o ensino até a 4ª série. Diante da necessidade de mudança de escola, a proximidade da residência continuou sendo a principal razão alegada para a escolha da nova escola, mas os pais de Laura, Núbia, Ana Maria e Tamara vão fazer uso de uma estratégia diferente: submeter as filhas a um exame de seleção para concorrer a uma vaga na escola Cônego Osvaldo Lustosa (mais conhecida como “O Estadual”), que durante muito tempo foi a escola pública mais prestigiada e disputada do município de São João del-Rei. Conseguir uma vaga para estudar nessa escola era muito difícil. Na época de Tamara, a mais velha das mulheres, para conseguir matricular-se na 5ª série era preciso fazer o Exame de Admissão. Ana Maria conta sobre a experiência de como foi conseguir uma vaga nesta escola:

A: Eu não tive aulas com outro professor e foi só uma vez também. Fiz a prova. Eu nem sei também como é que eles avaliavam. Eu só sei que a gente tinha que estudar para fazer essa prova, mas eu não estudei com ninguém e para passar era difícil porque eu acho que a cidade inteira queria estudar lá no Estadual na época. Agora não. Mas na época muita gente queria estudar lá. Então acho até que é por isso que eles inventaram essa tal de prova de seleção. Mas eu não sei nem o que é que eles avaliavam. Na verdade eu não sei.

R: Era considerada uma escola boa então?

A: Na época era. Há quantos anos atrás? Há vinte e tantos anos atrás.

Essa estratégia de buscar “a melhor escola” também foi objeto de análise nas entrevistas realizadas por Portes (1993, p. 162). O autor explica que, através do contato com vizinhos, amigos ou parentes, os pais recolhem uma série de informações sobre as práticas pedagógicas das possíveis escolhas com relação às escolas disponíveis. Essa escolha prática, ainda que sem uma visão de futuro prolongada, parece possibilitar aos filhos a garantia de

²⁵ As pesquisas realizadas por Portes (1993) também revelaram um fluxo escolar regular nos primeiros anos de escolaridade seguido, nos anos subsequentes, de um fluxo cada vez mais acidentado, principalmente pela dificuldade de conciliar estudo-trabalho.

uma formação inicial bem alicerçada que, no futuro, poderá lhes afiançar a chance de uma escolarização prolongada.

Enquanto todas as outras mulheres vão poder dar continuidade aos estudos, Jacira vai ser obrigada a parar de estudar após concluir a 4ª série. Fascinada que era pela escola, essa experiência a abalou profundamente. Transcrevo, a seguir, a experiência relatada por ela:

Só que aí quando passou para o Ginásio, aqui tinha o Ginásio (onde é o posto de saúde agora), aqui tinha o ginásio, mas era particular e não era barato, sabe? Aí já tinha lá em casa... meu pai... eles tiveram seis filhos, então ele falava assim que para estudar um tem que estudar todo mundo. E como a gente era muito perto uns dos outros ele poderia falar assim “vou pagar para um, mas daqui a pouco vem a outra, depois a outra e chega em um ponto em que eu não vou dar conta”. Então para estudar umas e não estudar outras, ele optou por não estudar ninguém. Na época aconteceu um probleminha aqui. Por que eu era uma boa aluna, sabe? Estudei na época, até a quarta série, mas eu era uma boa aluna. Eu tenho até o histórico. Até hoje eu tenho o histórico guardado ali, sabe? Na época a nota máxima era dez, aí eu tirava nove, nove e meio. Nunca menos de nove eu tirava, era só notão. Aí quando chegou o dia da formatura eu até ganhei um prêmio, no dia da formatura. Porque tinha aquele negócio de premiar os melhores alunos, não é? Aí, depois da formatura a diretora da escola procurou o meu pai e falou assim: “Procure o prefeito e vê com ele porque o governo manda umas bolsas”. Naquele tempo era o governo militar, mas eles mandavam algumas bolsas de estudo, acho que eram umas quatro ou cinco bolsas por ano, não sei como que era direito não. Aí a diretora falou assim: “Procura o prefeito porque a sua filha tem direito à bolsa, primeiro porque a bolsa é dela”. Aí eu fui com o meu pai, toda feliz da vida, não é, falar com o prefeito. Aí nós chegamos lá ele falou assim: “Aí, infelizmente, as bolsas eu já tenho... já estão todas... sabe... já tem compromisso para as bolsas. Infelizmente sua filha não pode... não tem como”. Meu pai ficou bem chateado, bem contrariado, mas ele tentava me conformar. Ele falava assim... [uma pausa de uns 2 minutos porque ela se emocionou e começou a chorar] ele falava assim: “Oh, Cira, não fica triste não, porque você não vai poder continuar mesmo. Porque quando for para estudar em São João não vai ter jeito, vai ficar muito caro [falando ainda com a voz embargada e emocionada] porque vai ter que pagar ônibus”. Ele falou assim: “Não adianta nada você estudar o Ginásio (porque na época chamava Ginásio o ensino de quinta à oitava)”... Ainda tinha um curso de Admissão que a gente tinha que fazer. Tinha que fazer uma prova para ver se conseguia entrar. Era uma confusão porque aí se você não passasse na prova, a culpa era sempre sua, porque você não conseguia entrar no Ginásio, entendeu? Mas eu nem cheguei a fazer essa prova, porque o meu pai falou assim: “Não vai adiantar, você vai fazer a prova, vai passar e eu não vou poder pagar”.

A desvantagem social da família de Jacira pode ser percebida não somente pela precariedade financeira, mas também pela falta de capital social para conseguir a bolsa de estudos que a possibilitaria prosseguir com os estudos. As circunstâncias atuantes que levaram Jacira a parar de estudar tão precocemente foram uma realidade na vida de muitas crianças das classes populares que, como ela, viviam em pequenas cidades do interior por esse Brasil afora. Essas famílias viviam (e muitas ainda vivem) condições desfavoráveis à

escolarização: baixa renda familiar, elevado número de filhos²⁶, inserção precoce das crianças no mercado de trabalho, pais e mães muito ausentes de casa cuja necessidade emergencial é garantir alimento para a família, dentre outras.

Se, por um lado, mais uma vez, fica evidente a limitação dos horizontes escolares nas famílias populares, por outro, as condições materiais dessas famílias também funcionam como inibidoras das possibilidades escolares, mesmo naqueles casos em que se pode notar a presença de filhos que apresentam um resultado muito além do esperado e que destoam, às vezes, do conjunto dos irmãos e, quase sempre, do conjunto dos colegas. (PORTES, 2001, p.129).

Algumas circunstâncias presentes nos diferentes percursos escolares trilhados pelas mulheres entrevistadas envolvem particularidades vivenciadas de forma única. Há outras circunstâncias, entretanto, que são recorrentes nos percursos escolares de grande parcela dos alunos de origem popular, mesmo naqueles casos de sucesso escolar (PORTES, 1993 e 2001, VIANA, 2005 e ZAGO, 2001). Dentre as muitas circunstâncias, chamo a atenção para uma que contribuiu enormemente para a interrupção ou reprovação escolar de parte significativa das mulheres por mim entrevistadas: o trabalho em idade escolar. Em alguns casos a concomitância trabalho-estudo aconteceu na infância e em outros a aluna começou a trabalhar na adolescência. “A inserção da criança no trabalho e sobretudo quando esta representa uma forma de contribuição à subsistência familiar diminui as possibilidades de permanência no sistema educativo” (ZAGO, 1999, p.69).

A interpretação que faço a partir da narrativa daquelas mulheres que ficaram muitos anos sem estudar, algumas fruto da exclusão violenta promovida pelo próprio sistema escolar, como mostrei anteriormente, me leva a afirmar que, independentemente das peculiaridades da experiência de vida de cada uma, as circunstâncias atuantes que levaram a tão grande atraso em seu percurso escolar são demarcadamente repetitivas na experiência de muitas delas²⁷: a entrada precoce no mundo do trabalho, em grande medida, via trabalho doméstico; os limites acadêmicos impostos pela concomitância trabalho-estudo noturno; a falta de incentivo por parte da família, que em todos os casos apresenta, além de baixo capital econômico, baixo capital escolar e cultural; as dificuldades colocadas pelo próprio sistema escolar; e a pressão psicológica (nem sempre explícita) do grupo de amigos, uma vez que

²⁶ Atualmente, no Brasil, as taxas de fecundidade/ número de filhos por mulher tem diminuído muito até mesmo entre as mulheres das camadas populares, tanto na zona urbana quanto na zona rural (BERQUÓ e CAVENAGHI, 2004 e 2006).

²⁷ Essas experiências se repetem também na experiência de vida de outros estudantes de origem pobre (LACERDA, 2006; PORTES, 2001; VIANA, 1998; ZAGO, 2000 e 2008).

todos eles já haviam interrompido os estudos. Quanto a esse último aspecto vale transcrever a expressão de Ana Maria:

E também, porque aí eu comecei a sair com uma turminha. Comecei a sair com uma turminha. Assim, não culpando essa turminha, mas nessa turma, ninguém estudava. E aí o que é que acontecia? Era como se eu quisesse ser... Como a gente era mais pobre, aí, só que no meio da turma como eu estudava e eles não, era como se eu quisesse ser a diferente... A “Patricinha” da turma. E aí eu peguei... acabou por... aí eu comecei a namorar... aí acabou que ele também fazia parte desse grupo e aí acabei, sabe? Comecei a pensar assim: “Pra quê, também?” Também foi um pouco de falta de personalidade porque a gente tem que ter vontade própria.

Ao tratar sobre o tema dos aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, Piotto (2007) descreve os sofrimentos que o afastamento do círculo de amizade provoca nos estudantes dos meios populares. Ana Maria não queria ser diferente de seu grupo e acabou por abandonar os estudos.

Retomando a narrativa dos fluxos escolares das mulheres entrevistadas, após o término do Ensino Fundamental, Mariana, Ana Maria e Laura interromperam os estudos e só os retomaram muitos anos mais tarde. A maior parte das mulheres vai terminar o Ensino Médio em idade regular (entre 17/18 anos), ou seja, sem interrupções ou reprovações, mas somente quatro delas prosseguiram os estudos rumo ao Ensino Superior. Para muitas das mulheres e suas famílias a jornada escolar de suas vidas havia terminado. Parte da entrevista com Tamara relata o seguinte:

R: Nem passava pela sua cabeça, naquela época, o voltar a estudar?

T: Nunca passou! Depois que eu me casei, nunca passou pela minha cabeça voltar a estudar. Nunca. Nunca, nunca. Eu já me aceitava como mãe, esposa, dona de casa, não é? Eu nunca pensei em voltar a estudar.

Assim como também relatado por Márcio, um dos estudantes entrevistados por Portes (2001), várias das mulheres nem pensavam na possibilidade de algum dia cursar o Ensino Superior. Outras até pensavam em talvez, algum dia... Estratégias familiares de engajamento em projetos escolares de longo prazo, principalmente aquelas que conscientemente objetivam a entrada dos filhos no Ensino Superior raramente fazem parte das ações das famílias de camadas populares (VIANA, 1998 e ZAGO, 2001).

Para as mulheres que interromperam os estudos, o fosso histórico-temporal que separa o momento da interrupção (seja ainda no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio) da entrada na universidade é preenchido pelo casamento, o nascimento dos filhos, o intenso

trabalho de dona de casa e as atividades profissionais. Nas palavras de Mariana, “muita água rolou” e durante esse tempo, embora de diferentes formas, o retorno aos estudos ou pelo menos a possibilidade de um dia cursar o Ensino Superior não fez parte dos planos de futuro dessas mulheres, até por se julgarem incapazes de conseguir essa façanha, como no relato de Tamara, anteriormente transcrito.

Os ritmos e os tempos do retorno aos estudos foram diferentes. Como disse Bruna, “As coisas são mais lentas na minha vida, as coisas têm o tempo certo pra acontecer”. Algumas das mulheres, como Jacira e Laura, interromperam os estudos no Ensino Fundamental e só voltaram a fazer o Ensino Médio depois de muitos anos, na modalidade supletiva de Educação de Jovens e Adultos. Mariana também parou no Ensino Fundamental, começou a fazer o Supletivo, mas interrompeu essa modalidade de ensino e resolveu cursar o Ensino Médio regular para ter um ensino de melhor qualidade. Ana Maria foi outra que, do mesmo modo, fez o Ensino Médio regular. Na verdade, Ana Maria cursou duas vezes o Ensino Médio. Da primeira vez fez Contabilidade (dos 19 aos 21 anos) e da segunda vez fez Magistério (dos 27 aos 30 anos). Interrompeu os estudos por três vezes, período no qual parou por 5 anos após concluir a 8ª série, por outros 5 anos após concluir o curso de Contabilidade e depois por mais 10 anos após concluir o Magistério. Para Jacira, Laura, Mariana e Ana Maria, a tríplice jornada de trabalho não é algo recente, já que cursaram todo o Ensino Médio conciliando as funções de donas de casa, trabalho e estudo. As demais terminaram o Ensino Médio em idade regular e deram seus estudos por encerrados, despertando para o desejo de cursar o Ensino Superior somente muitos anos depois. Assim como Zago (2000, p. 25), entendo que nas camadas populares

Há uma legião de ex-alunos que recomeçam seus estudos mesmo após vários anos de interrupção, indicando que a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível”. A retomada dos estudos, embora com tempo de permanência na instituição bastante variável, significa que a vida escolar não foi encerrada, que há uma ou mais razões para voltar a ser aluno.

Diferentemente daquelas mulheres que interromperam os estudos, as trajetórias escolares de Lílian e Gabriela são excepcionais. Configuram-se diferentes de todas as demais, mas se aproximam entre si: tiveram uma trajetória escolar toda regular, sem reprovações ou interrupções, pois entraram na universidade aos dezessete anos, imediatamente após concluírem o Ensino Médio; fizeram um único vestibular, no qual foram muito bem classificadas (Lílian passou em 1º lugar). Outro aspecto que aproxima suas histórias de vida

tem a ver com o fato de engravidarem enquanto faziam o Ensino Médio. Para ambas, o desafio de concluir o Ensino Médio e imediatamente tentar o vestibular, apesar da gravidez e dos cuidados com o bebê, teve a ver com o modo como a família encarou a situação e decidiu apoiar a filha incondicionalmente, como mostra o depoimento de Lílian:

L: Eu engravidei quando estava terminando o primeiro ano do Ensino Médio, então ninguém na minha sala sabia que eu estava grávida, meus professores também não, mas logo no segundo ano quando eu cheguei, com a barriga enorme aí as pessoas ficaram sabendo. Aí eu fui conversar com meus professores, como é que eu ia fazer, porque ele nasceria quase nas férias, não é? Se teria como eu estudar em casa, fazer as provas... Os professores me incentivaram muito, falaram que eu ia poder estudar, mandaram trabalho pra mim, aí meu filho nasceu em junho, faltando um mês para as férias, pra... pra chegar as férias. Então, antes disso, quando eu ainda tinha tempo, quando eu ainda estava grávida, eu olhava os livros didáticos, ia fazendo os exercícios, estudando sozinha o que o professor ainda daria na sala. Então eu fiquei de resguardo em junho. Em julho e ainda voltei às aulas no dia das provas, e me dei bem em todas elas, consegui. Aí era assim, eu estudava de manhã, minha mãe ficava com meu filho pra mim, eu chegava em casa, é... dava de mamar a ele, chegava uma hora da tarde mais ou menos...

R: Como é que foi quando o Lucas nasceu, alguma vez passou por sua cabeça parar de estudar?

L: Não! Quando ele nasceu não. No início do segundo ano eu falei com a minha mãe “Mãe será que eu vou dar conta? Eu tô querendo parar, esperar ele nascer esse ano pra o ano que vem eu voltar” mas meu pai falou assim: “ De jeito nenhum, não quero você dependendo de homem pra nada, sabe!? Se não você vai ter que acabar morando com o pai de seu filho, não vai ter tempo de estudar. Depois, não vai reclamar”. Aí eu falei: “Então tá, vamos continuar estudando”. Então, depois que ele nasceu eu tinha certeza que eu queria continuar a estudar.

Percebe-se que os casos de sucesso escolar nos meios populares nunca são simples. Por trás desse sucesso, como exemplificado nos casos de Gabriela e Lílian, há, muitas vezes, o sacrifício e a “doação parental” de tempo, esforços e dinheiro. “A vontade parental de preservar os filhos e de fazer com que atinjam aquilo que não se pôde conseguir se traduz, às vezes, por uma verdadeira *doação de si, um sacrifício de si mesmo* em benefício dos filhos, isto é, do futuro. O sacrifício é, inicialmente e antes de tudo, financeiro” (LAHIRE, 1997, p. 233). Desde a infância os pais de Lílian, apesar da extrema dificuldade financeira, não permitiram que a filha trabalhasse, para poder se dedicar exclusivamente aos estudos. Para eles escola era prioridade:

L - Era prioridade pra eles, sabe!? É... meu pai abria mão de comprar alguma coisa lá, pra comprar material pra mim, pra minha irmã, e ele dizia: “Olha! Estuda porque senão você vai... vai ficar levando ripa dos outros”. Coisas desse tipo, só que me incentivaram muito. Minha mãe cobrava muito de mim, tinha que estudar, tinha que estudar e tinha que estudar...

R - E de que forma a sua mãe cobrava?

L - Ela... primeiro, ela não pedia pra eu ajudar ela dentro de casa. Ela falava assim: “Você arruma a sua cama e vai estudar, não quero que você use isso como desculpa que não teve tempo pra estudar”. Então ela olhava todos os dias os meus cadernos, não como, como forma de... de ver se tinha alguma coisa errada não, só pra ver se eu estava aprendendo...

A família de Gabriela também cobrava muito dela:

Olha, os meus pais, assim, eles nunca foram de ficar olhando meu caderno, assim, e ficar conferindo, até porque eles não sabiam, não é? Eles não tiveram muito estudo. Mas, assim, eles cobravam: “Já fez tarefa hoje? Já estudou? Vai ter prova tal dia, já estudou”? Por que eles sabiam mais ou menos o dia da prova. Nas reuniões... todas a minha mãe ia. Pegava o boletim e se tivesse nota baixa ela perguntava: “Por que é que você tirou essa nota baixa? Por que é que está baixa desse jeito? Você está estudando? Não?” Aí ela ficou brava. Aí ela falava para o meu pai também e meu pai falava: “Não, vai ter que melhorar! Não está estudando, menina! Vai ter que melhorar”...

Gabriela conta que estudou a vida toda em escola pública, sempre gostou de estudar e sempre foi uma aluna muito dedicada, mesmo quando na sala de aula o ambiente era só bagunça. Em casa, tanto a mãe quanto o pai faziam de tudo para que ela e o irmão tivessem todas as condições possíveis para o estudo

Além da extrema vigilância por parte da família e da dedicação aos estudos por parte de Gabriela, houve outros elementos em sua história de vida escolar que foram determinantes para seu sucesso escolar atípico. O fato de ter estudado piano dos doze aos dezessete anos em um conservatório estadual localizado no município de São João del-Rei lhe proporcionou importante conquista em termos de capital cultural e contatos sociais com pessoas de um nível cultural mais elevado. No conservatório, além das aulas práticas ligadas ao instrumento, ela tinha aula de teoria e percepção musical com possibilidade de fazer atividades complementares. Nessa modalidade ela fez dois anos de artes plásticas e dois anos de artes cênicas. Outro fator importante ligado a esse é que ela gostava muito de ler e, pela proximidade física de uma biblioteca com o conservatório (são prédios vizinhos), Gabriela tinha a oportunidade de ler vários livros por semana, aumentando ainda mais seu capital cultural. Mais um fator que deve ser considerado na trajetória escolar de Gabriela diz respeito à influência de um tio na definição, ainda precoce, do curso superior que iria fazer:

G: Já. Quando eu tinha uns quatorze anos aí eu pretendia fazer Administração. Aí eu fui para São Paulo e lá o meu tio tem um escritório de contabilidade. Aí eu fiquei lá. Eu estava de férias, fui fazer uma viagem para lá e eu acabei indo para o escritório dele porque ele precisava arrumar uns papéis. Aí eu fui com ele e, assim, ele não estava trabalhando, eu fiquei lá olhando o escritório, vendo como é que era e tudo, não é? Aí ele estava conversando comigo, perguntando que curso que eu pretendia fazer de faculdade, para o vestibular. Eu falei: “Eu pretendo prestar para Administração”. Aí ele falou: “Bom, se você prestar para Contábeis você vai se dar

muito bem porque na contabilidade você aprende administração e se você fizer contabilidade você pode abrir um negócio seu, um escritório de contabilidade. Só com o curso de Administração, não, você teria que ter o técnico e você vai ficar sempre trabalhando para outras pessoas”. Aí eu achei interessante e fiquei com aquilo na minha cabeça: Contabilidade. E hoje eu vejo que realmente eu estou fazendo bem mais proveito com a Contabilidade do que eu teria com a Administração. E eu gosto mais também de Contabilidade.

Como aconteceu com Gabriela, que teve o aconselhamento do tio quanto à escolha do curso universitário, Lahire (1997) esclarece que certos tipos de apoio fornecidos pela rede de relações sociais, ou mesmo informações sobre o funcionamento do sistema escolar, podem se tornar um elemento significativo de longevidade escolar para os estudantes dos meios populares.

Os casos de sucesso escolar estatisticamente pouco prováveis, como os das mulheres desta pesquisa, que mesmo pertencendo às camadas populares conseguiram chegar (com ou sem atraso) ao Ensino Superior público de melhor qualidade, não podem ser explicados sociologicamente todos da mesma forma. Em alguns casos, como os de Gabriela e Núbia, as ações práticas incutidas e exigidas pelas famílias com vista à escolarização dos filhos representaram um elemento determinante para a longevidade e rapidez no fluxo escolar. Nessas famílias a escolarização dos filhos assumia prioridade no cotidiano familiar, onde o pai, e não somente a mãe (como geralmente acontece), acompanhava regularmente os deveres e o desempenho escolar. Entendo que, para essas famílias, assim como já observado por Laurens (1992), um dos principais elementos explicativos de longevidade e sucesso escolar encontra-se no forte e sistemático investimento familiar em atividades escolares combinado com forte determinação de vencer, de alcançar sucesso. Em outras famílias, como na de Lílian, aparece muito forte aquela determinação de superação denominada por Portes (1993), de a força do *ethos*, ou por Lahire (1997), de *ethos* familiar. Nessas famílias, o elevado valor simbólico atribuído à escola como forma de superação, principalmente da pouca escolaridade dos pais, acaba por se tornar um poderoso incentivo ao estudo. Dentre as estratégias empreendidas por essas famílias estão a conscientização dos filhos no que concerne às obrigações escolares, a extrema vigilância do tempo e das atividades de que o filho se ocupa quando não está na escola, aconselhamento moral no sentido de que o filho evite as más influências e o sacrifício financeiro.

Parece então haver um sobre-esforço para inculcar, no filho, um valor – a escola – com tudo de “*bom*” que ela simboliza socialmente e pode possibilitar o que não foi possível aos pais em um passado, de modo que eles se vejam realizados no filho, numa perfeita transferência, ao saber que o filho não só adquiriu, introjetou, mas também demonstra, através do seu desempenho escolar ao pôr em prática com sucesso o valor transmitido, de forma a realizar pai e mãe (PORTES, 1993, p. 158).

Em outras situações ainda, como nas experiências escolares de Laura, Dalila, Jacira, Bruna e Ana Maria, os casos de longevidade e sucesso escolar não podem ser explicados pela mobilização familiar em torno da escolarização dos filhos. Ao contrário, alguns deles ocorreram até mesmo contra a vontade da família. As precárias condições de existência que levam os pais a uma luta incessante pela sobrevivência material, combinada com uma desesperança de si mesmos e com a baixa expectativa quanto ao futuro escolar de seus filhos, também os leva a uma atitude (involuntária) de distanciamento da escola e de tudo o que lhe é pertinente. O sucesso escolar, nesses casos, é fruto de uma forte disposição por parte do próprio estudante, denominada por Terrail (1990) de *autodeterminação selvagem*. Para Portes (2001), essa *autodeterminação selvagem* poderia ser melhor explicada como um *sobre-esforço* por parte dos estudantes, já que a determinação nunca é totalmente autônoma. Mesmo que de forma imperceptível e ainda que destituída de intencionalidade explícita, as redes de configuração familiar e social exercem influência sobre a escolarização dos sujeitos. Motivado pela esperança em si e em seu futuro escolar ou até mesmo pelo anseio de superar as difíceis condições de existência familiar, o estudante vai interiorizando, ao longo de sua trajetória escolar, um conjunto de disposições que o levam a adquirir um *habitus* propício à longevidade escolar. Como demonstrado pelas experiências de vida das mulheres por mim entrevistadas, o estudante trava uma luta selvagem primeiro para concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e, mais adiante, para entrar na Universidade e permanecer nela.

Esse *sobre-esforço* incansável não é atributo somente daqueles estudantes que não puderam contar com a mobilização familiar em torno de sua escolarização. Não se pode esquecer que as famílias em questão são famílias das camadas populares. Logo, Portes (2001) explica que, até mesmo naquelas famílias em que houve algum tipo de envolvimento parental ao longo do processo de escolarização, a parte que cabe ao estudante não é pequena. Chega um momento na vida desse estudante, conforme vai avançando nos níveis escolares, e principalmente quando ingressa na universidade, que os limites das lógicas de socialização familiares entram em confronto com as exigências cada vez maiores das novas lógicas socializadoras do meio universitário. Por força das circunstâncias, por reconhecer seus

próprios limites e por entender que a entrada do filho na universidade pública é uma prova de sua autossuficiência, a família se sente como que dispensada daquilo que diz respeito à escolaridade do filho. Além disso, quando entra na universidade e se defronta com novos campos sociais, que são alheios e distantes do *habitus* incorporado em sua socialização de origem, o jovem pobre sofre uma espécie de *desenraizamento* de seu *habitus* de origem e passa a incorporar um novo *habitus* adaptando-se e adequando-se ao novo campo social. Esse processo de *desenraizamento* e adaptação pode ser fonte de solidão e sofrimento para esses estudantes (SOUZA e SILVA, 2003).

Diferentes pesquisas (LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993 e 2001; SOUZA e SILVA, 2003; VIANA, 1998) que se ocuparam da inserção de estudantes de camadas populares na universidade pública no Brasil apontam para as dificuldades e sofrimentos vivenciados por esses estudantes não somente durante os anos da escolarização básica, mas também durante a sua permanência e sobrevivência no meio universitário. Os percursos escolares desses sujeitos são vulneráveis e marcados por sofrimento, mas são também marcados por um *querer imbatível*, por um *sobre-esforço* incessante. No espaço subsequente, esta pesquisa se dedicará a apreender, ainda que limitadamente, como algumas mulheres com tríplice jornada de trabalho diária vivenciam esse *querer imbatível* e sobrevivem (ou não) à experiência universitária.

CAPÍTULO 3

A DIMENSÃO FAMILIAR DA TRÍPLICE JORNADA E A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO REMUNERADO

A importância da família no processo de escolarização dos sujeitos já foi bastante enfatizada na primeira parte desta pesquisa. Tenho observado diferentes estudos que se ocupam da relação família-escola fazerem alusão ao aluno (estudante) como filho (LAHIRE, 1997; THIN, 2006). Nesse caso, o enfoque da relação família-escola recai sobre o aluno-filho. No contexto familiar, é uma relação que envolve principalmente a relação entre o estudante e a mãe, o estudante e o pai. Nas considerações que serão feitas neste capítulo, a maior ênfase da relação família-escola recairá sobre a relação entre a mulher universitária, seus filhos e seu marido. Logo, a família aqui analisada não será somente aquela formada pela rede familiar de origem (mãe, pai e irmãos) nem mesmo pela rede familiar alargada (avôs e avós, tios, primos etc.), mas principalmente pela família que co-habita a mesma unidade domiciliar na atualidade, sendo composta principalmente por marido (ou companheiro), esposa e filhos. Apenas três famílias diferem desse perfil nuclear: a família de Natália, formada por ela e suas duas filhas, que, por motivo de viuvez, é chefiada por ela mesma; a família de Zélia, que é divorciada e mora com os dois filhos; e a família de Lílian, que é mãe solteira e mora com seus pais e seu irmão.

3.1 CONDIÇÕES ECONÔMICAS DA FAMÍLIA

O levantamento dos dados socioeconômicos das famílias representadas pelas mulheres entrevistadas foi sendo obtido ao longo dos depoimentos, algumas vezes de forma explícita e outras de forma implícita, através de uma leitura subjetiva das entrelinhas. As condições de existência das mulheres entrevistadas e seu universo doméstico não deixam dúvida quanto ao pertencimento social atual: todas vivem uma situação econômica modesta, marca característica das camadas populares. Essa percepção do pertencimento de classe das mulheres em questão e suas famílias configurou-se a partir de uma série de situações práticas e condições econômicas de existência que serão descritas a seguir.

3.1.1 As condições de moradia

Para as famílias das camadas populares, a aquisição da casa própria representa, em grande medida, a mais importante conquista financeira a ser alcançada. Em um meio social em que a instabilidade e precariedade financeira estão sempre presentes, pagar aluguel subtrai ainda mais o já apertado orçamento familiar. A conquista da casa própria representa certa estabilidade e segurança mesmo diante da sempre presente insegurança no emprego. “É como se a casa própria fosse a base necessária a partir da qual se pudesse edificar outros sonhos” (PORTES, 1993, p. 78). Mas a aquisição da casa própria é um sonho difícil de ser sonhado, implicando longos anos de privação, economia e sofrimento, como já apontado na pesquisa de Portes e confirmado nas palavras daquelas mulheres que passaram pela experiência:

Aqui é tudo assim. Com dificuldade, mas... Igual... a casa, meu marido quem fez. Desde a fundação... Tudo. Ele é pedreiro, ele que fez. Eu ajudava. Por um lado me privando. E com material também. Cheguei a ajudar. Você vai comprar uma roupa, pensa assim: “Ah, não, essa roupa aqui já vale um saco de cimento”. Pelo menos a gente aqui que é pobre é desse jeito (LAURA).

A gente economizava muito dentro de casa, sabe, nunca fui de gastar dinheiro. Assim... não tinha esse costume. Aí juntava um pouco de dinheiro e comprava. Comprava pedra, comprava tijolo, comprava material para poder guardar e deixava tudo aí na frente, sabe (JACIRA).

Jacira, em 1985, quando soube que estava grávida da primeira filha, pediu ao marido que construísse ao menos um “barraco” para que pudessem sair do aluguel. A seguir ela conta um pouco das dificuldades que passaram para construir a casa:

Aí ele veio para cá e fez dois cômodos. Aqui onde é a cozinha e o quarto até hoje. Aí fez: dois cômodos e um banheiro. Um banheirinho pequenininho ali embaixo. Aí no dia que terminou de fazer, que ele cobriu com telha de amianto aconteceu uma tempestade, menina, sabe, tipo um ciclone, mesmo, uma coisa assim e levou o telhado que tinha terminado de fazer. Foi parar lá do outro lado da rua. No dia que estava terminando de colocar o piso. Aí eu falei para eles: não quero mais com telha, não. Agora eu quero com laje. Aí atrasou porque teve que erguer as paredes de novo, esperar bater a laje, e tudo, para a gente vir. Só sei que quando eu consegui vir para cá, a Isabella já estava com nove meses. Ele custou a fazer de novo. Aí eu fiquei morando ali muito tempo, em dois cômodos só. Aí eu tinha só a Isabella na época, não é. Depois fiquei grávida da Milena. Mas enquanto nós estávamos morando nesses cômodos, nós começamos a juntar material para fazer o resto.

Das quinze mulheres entrevistadas, onze moram em casa própria, duas pagam aluguel, uma outra mora com os pais em uma casa funcional vinculada ao emprego do pai, e

uma outra ainda, apesar de não ter casa própria, também não paga aluguel, pois mora em casa emprestada. Das que têm casa própria, algumas foram adquiridas através de financiamento da Caixa Econômica Federal, outras por herança por ocasião do falecimento dos pais, e outras ainda, como no caso de Jacira, através de longos anos de construção. Uma peculiaridade recorrente que chama a atenção é o fato de três das mulheres terem construído suas casas em espaços cedidos pela família, como sobre a laje da casa dos pais ou nos fundos de um terreno onde já existe uma construção. Esse tipo de solidariedade interna da família demonstra como muitas vezes a rede de configuração familiar das camadas populares se constitui de uma importante rede de ajuda entre seus membros, como relatado nas pesquisas de Portes (1993 e 2001) e também na experiência de Tamara: “O meu sogro, a casa dele tinha uma laje. É assim em uma subida e tinha a laje e aí ele cedeu a laje para a gente construir. Fizemos uma casinha pequena com um quarto só, para nós cinco, não é”.

Outra característica recorrente nas falas das mulheres quando se referem ao processo de construção de suas casas é o fato de a construção parecer nunca ter um fim. A dificuldade financeira faz com que a casa esteja sempre inacabada mesmo após muitos anos em obra porque, segundo Laura, “pobre está sempre fazendo puxadinho [rindo]”.

3.1.2 Situação financeira apertada: necessidade de economizar sempre

A abordagem sobre a profissão das mulheres será feita mais adiante em um tópico destinado à dimensão profissional. Apesar de todas elas trabalharem como co-provedoras ou mesmo como provedoras da família, tendo (com exceção de uma) ao menos duas fontes de renda familiar, vivem uma situação financeira muito apertada. A maior parte das famílias vive com uma renda familiar mensal²⁸ entre dois e três salários mínimos.

A necessidade de economizar é uma constante: Ana Maria diz que muitas vezes vai a pé para o trabalho (deixa de tomar o ônibus) para economizar; Dalila, que trabalha por conta própria, diz que está o tempo todo “correndo atrás de fazer dinheiro”; Gabriela diz que ela e o marido aprenderam a viver economizando, “gastos supérfluos nem pensar”, é muito difícil comprar alguma coisa para ela, como uma roupa. São palavras de Gabriela:

²⁸ As famílias que têm filhos adultos que já trabalham têm uma renda familiar um pouco maior, mas apenas duas famílias se enquadram nessa situação.

Aí eu ganho um salário mínimo. E o meu marido, ele também tira um salário e meio. Aí, assim, a gente paga aluguel (aqui é alugado), a gente paga o curso dele aqui no CENEP [Centro de Educação Profissional Tiradentes], não é? Aí, assim, o que está pesando mesmo é o curso dele. Aí tem a compra de casa, compra do mês, água, luz e tudo. E tem outros gastos, tem que comprar as coisas para a Sophia, nossas coisas. Mas, assim, o xerox, eu procuro tirar reduzido para poder ficar mais barato. Não uso caderno, uso mais apostila. Agora, passe, aí eu uso o meio passe, não é, às vezes eu venho de carona para poder economizar também.

As mulheres entrevistadas não passam fome, mas passam por vontades que não podem ser satisfeitas: vontade de viajar e passar férias em um lugar bonito, como a praia; vontade de algum dia ter um carro ou uma casa; vontade de comprar uma roupa ou um calçado; vontade de sair para comer uma pizza ou uma coisa especial; vontade de passear...

3.1.3 O capital físico

O capital físico pode ser entendido como a posse de diferentes tipos de bens que abrangem desde a posse de bens de consumo duráveis até a posse de moradia própria. Uma pista que sinaliza sobre as condições econômicas de uma família é a observação de seus padrões de consumo e a posse de determinados bens de consumo duráveis (NERI, 2000). Durante as entrevistas me preocupei em detectar a posse de dois bens de consumo duráveis, em particular máquina de lavar roupa e carro.

Tratando sobre os impactos da pobreza no Brasil, Neri (2000) explica que existe uma correlação entre a posse de determinados tipos de bens e a incidência da pobreza. O acesso (ou não) a determinados tipos de bens poderia ser entendido como um indício de uma menor (ou maior) probabilidade de incidência de pobreza. Em um estudo apresentado pelo mesmo autor, alguns bens de consumo recebem o status de bens de consumo duráveis de luxo. Dentre eles, um merece destaque especial por ser de fundamental importância para as donas de casa: a máquina de lavar roupa.

Dados obtidos através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2004 (PNAD) revelaram que, no Brasil, a maior parte das famílias de baixa renda tem acesso aos eletrodomésticos mais comuns como fogão (de duas bocas), televisão e geladeira. Essas famílias vivenciam um contexto de “pobreza relativa” e não de miséria ou extrema pobreza. Nesse caso, as famílias conseguem adquirir os eletrodomésticos e bens de consumo básicos.

Já a posse de máquina de lavar roupa é algo raro nos segmentos sociais economicamente mais baixos (SCHWARTZMAN, 2006).

Por se tratar de um eletrodoméstico de fundamental importância para as donas de casa, é do interesse de todas as mulheres entrevistadas terem uma máquina de lavar, mas nem todas têm poder aquisitivo para adquirir uma. Apenas quatro das mulheres entrevistadas dizem ter máquina de lavar. Entre as demais, cinco delas têm o tanquinho, e três lavam a roupa toda a mão. Mais à frente tratarei da importância desse eletrodoméstico na vida de uma dona de casa.

Dez das famílias representadas pelas mulheres entrevistadas não possuem carro, e aquelas que possuem são carros de modelos mais antigos como Variant (1979), Fiat Uno (1994) e Gol 1000 (1997). Duas delas não têm carro, mas têm moto. SILVA (2007) explica que, para as famílias de baixa renda, a aquisição de um carro é um peso muito elevado para seu reduzido orçamento. O peso desse investimento pode estar relacionado não somente ao valor pago pelo bem, mas ao gasto mensal com sua manutenção, o que comprometeria o já apertado orçamento familiar.

3.2 O MARIDO

3.2.1 Ocupação profissional e escolarização

A ocupação do marido é um indicador importante sobre a condição econômica da família. Quanto à ocupação profissional dos maridos observa-se, conforme o quadro apresentado a seguir, que apenas um deles, por ser professor de Ensino Médio, exerce uma ocupação que demanda curso superior. Dois deles exercem ocupações que demandam escolarização de nível médio, pois trabalham como auxiliar de contabilidade e recepcionista de hotel. Os demais exercem profissões que exigem pouco estudo e baixa qualificação profissional, como motorista/entregador de gás, padeiro, dinamizador de pedreira, açougueiro, produtor rural e seleiro.

Quadro 3: Idade, escolaridade e ocupação dos maridos das universitárias pesquisadas

Universitárias	Marido		
	Idade	Escolaridade	Ocupação
Ana Maria	50	4ª série	Aposentado (padeiro)
Bruna	27	4ª série	Motorista (entregador de gás)
Dalila	33	8ª série	Produtor rural
Gabriela	21	Ensino Médio profissionalizante (técnico em Contabilidade)	Auxiliar de contabilidade de estoque
Ivone	28	6ª série	Açougueiro e Técnico em informática
Jacira	58	Engenharia Florestal UFV Especialização em Matemática	Professor de matemática (Ensino Médio) em escola municipal
Laura	41	8ª série	Pedreiro
Lílian (solteira)	-	-	-
Luzia	41	8ª série	Seleiro (costura sela para cavalo)
Mariana	47	6º série	Motorista (entregador de gás)
Natália (viúva)	-	-	-
Núbia	24	8ª série	Açougueiro
Sara	31	Cursa Administração na UFSJ	Blaster (dinamitador de pedreira)
Tamara	55	Ensino Médio completo	Recepcionista de hotel
Zélia (divorciada)	-	-	-

Quanto à escolarização, os maridos podem ser divididos em três níveis escolares distintos: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior (com Pós-graduação). Quando se contrasta o grau de escolaridade dos maridos com o das mulheres pesquisadas apenas dois deles se encontram no mesmo nível ou em um nível superior. Outros dois se encontram em um nível pouco abaixo, pois conseguiram terminar o Ensino Médio, e todos os demais se

encontram em um nível de escolaridade muito abaixo daquele atingido pelas esposas: não passaram do Ensino Fundamental.

Tabela 4: Nível de escolarização dos maridos

Nível escolar atingido	Número	%
Ensino Fundamental incompleto	4	33,3%
Ensino Fundamental completo	4	33,3%
Ensino Médio completo	2	16,8%
Ensino Superior incompleto	1	8,3%
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	1	8,3%
Total	12	100%

A maior parte dos maridos parou de estudar no Ensino Fundamental, sendo que quatro deles concluíram a 8ª série, e outros quatro não ultrapassaram a 6ª série. O marido de Bruna nunca gostou de estudar, só ia à escola para roubar a merenda dos colegas. O marido de Luzia diz que só chegou até a 8ª série por causa do empurrão dos professores e tem muita dificuldade para ler e escrever. As mulheres se sentem incomodadas com a estagnação escolar dos maridos e insistem com eles para que voltem a estudar, mas quando confrontados sobre essa possibilidade, a maior parte deles repudia a idéia categoricamente. O marido de Ivone diz que “tem pavor de escola”, e o marido de Ana Maria disse: “Minha cabeça não dá para isso, não. Não quero de jeito nenhum”. O marido de Bruna é o único desse grupo que fala em voltar a estudar (ele fez até a 4ª série), mas isso só deverá acontecer depois que ela terminar a faculdade, porque um dos dois tem que ficar com a filha de dois anos. Mariana tomou a frente mesmo diante da negativa do marido em voltar a estudar e disse a ele: “Nem que seja o supletivo você vai fazer. Vou procurar me informar se ainda existe isso de você estudar em casa. Você está perdendo o bonde da história porque você está parado igual um poste”. Ela e os três filhos estudam. Para Mariana, todos estão caminhando para frente, e só o marido caminhando para trás, ele nem consegue acompanhar o desenrolar do assunto quando ela e os filhos estão conversando, e depois se sente excluído.

Quanto maior o nível de escolaridade obtido, maiores também são as possibilidades de que o marido volte a estudar. O marido de Tamara chegou a começar o curso de Economia, mas “empacou” nas disciplinas de Cálculo, Matemática e Estatística e desistiu do curso no meio do caminho. Segundo ela, a dificuldade dele foi a “falta de base”,

pois fez o Ensino Médio na modalidade supletivo. O marido de Gabriela tentou o vestibular repetidas vezes, inclusive na mesma ocasião em que ela, mas não conseguiu passar. Como não conseguisse passar foi fazer o curso técnico em Contabilidade para poder abrir um escritório de contabilidade. Seu objetivo é o curso de Ciências Contábeis e diz que vai continuar tentando. Apenas o marido de Sara está cursando o Ensino Superior ao mesmo tempo que a esposa. Ele ingressou em Administração em 2009, também na UFSJ.

Dentre todos, o único que tem o Ensino Superior completo e também um curso de pós-graduação é o marido de Jacira, que é formado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal de Viçosa e tem pós-graduação em Matemática. Depois de formado (em 1980), retornou a Lagoa Dourada, município de residência de sua família, mas não conseguiu emprego e nunca exerceu a profissão de engenheiro florestal. Após longo período à procura de emprego resolveu aceitar a proposta para lecionar Matemática para o Ensino Médio na escola municipal, onde permanece até hoje como professor.

A experiência vivida pelo marido de Jacira corrobora a reflexão sociológica feita por Bourdieu e Champagne (2003a, p. 483), quando declaram que “os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais que um diploma muito desvalorizado”. Falta a esses alunos capital cultural, social e até escolar (dependendo da instituição em que adquiriram o diploma) para disputarem as oportunidades de apropriações de trabalho valorizadas e se colocarem no mercado de trabalho de forma a superar sua herança social e econômica. Em relação ao rendimento econômico e social que o certificado escolar poderá prover, Bourdieu (1998b) esclarece que o valor do certificado escolar depende em grande medida do capital social herdado por seu portador. O sucesso escolar e o valor do diploma terão pesos diametralmente opostos para as diferentes classes e frações de classes sociais. Enquanto que para as elites o capital econômico e social vai minimizar, ou até mesmo anular os efeitos da falta do diploma²⁹ (ou da aquisição de um diploma pouco valorizado), para as camadas populares, até mesmo um diploma adquirido em uma instituição de prestígio poderá ter pouco valor de mercado. Sobre esse tema ver também Nogueira e Nogueira (2006, p. 67 e 82).

²⁹ Nogueira (1991), apresentando a relação entre capital econômico, capital cultural e o valor dado aos certificados escolares pelas diferentes frações de classe dentro de uma mesma classe social, declara que, quanto maior for o volume do capital econômico em contraste com um reduzido capital cultural, tanto menor será a dependência incondicional do sistema escolar, por parte dessa fração de classe, para a manutenção de sua posição econômica e social. Citando o exemplo das elites empresariais, a autora explica que os filhos das elites econômicas não dependem do diploma escolar para que lhes sejam garantidas altas posições na hierarquia social. Eles contam com outros meios para conseguir empregos altamente rentáveis: no caso, o capital social familiar.

Ainda com o mesmo enfoque, os resultados do trabalho de Romanelli (2000), ao pesquisar a trajetória escolar de estudantes-trabalhadores de camadas médias de cursos noturnos, apoiam esse pensamento ao concluir que os estudantes se dão conta de que a qualificação profissional obtida através do diploma superior não será, por si mesma, suficiente para melhorar sua condição financeira. Muitas vezes, após um longo e oneroso percurso, o capital escolar adquirido acabará por habilitá-lo como portador de diploma, quando muito, a ampliar a jornada de trabalho para melhorar seus rendimentos. Por outro lado, reporto-me aos trabalhos de Lacerda (2006), Piotto (2007), Portes (2001) e Viana (1998), dentre outros, para destacar que há possibilidade de obtenção de diplomas valorizados por parte de estudantes das classes destituídas de capital econômico e cultural; no entanto, tal possibilidade se apresenta remota e rara. Quando ocorre, a obtenção desse diploma se configura antecedida de um longo período de sofrimentos, sacrifícios, privações e injunções financeiras vividas tanto pelo estudante quanto por sua família.

3.2.2 A mulher e os estudos aos olhos do marido

Quando as mulheres expõem o pensamento do marido quanto ao fato de elas estarem estudando, percebem-se diferentes tipos de posturas que vão desde uma atitude de aceitação por parte de alguns, uma atitude de indiferença por parte da maioria, até uma atitude de aversão declarada por parte de outros.

Aqueles maridos que se manifestam a favor de a mulher estudar normalmente também são aqueles que dão o maior apoio tanto emocional como de efetiva participação no trabalho doméstico, como os maridos de Jacira, Núbia e Dalila. Há também aqueles maridos que não se opõem ao fato de a mulher estar estudando, mas acham esse esforço desnecessário e perda de tempo, como os maridos de Ana Maria e Tamara, que não entendem por que a mulher está estudando, não entendem para que tanto sacrifício. Na maior parte dos casos, a entrada na universidade ocorreu por iniciativa delas. O único caso em que o impulso inicial partiu do marido foi o de Jacira, que sempre lhe dizia: “Quando você quiser voltar a estudar, você volta. Eu posso te ajudar, mas você vai ter que querer. Se eu ficar te mandando você não vai querer. Quando você se conscientizar que você tem que estudar eu vou te ajudar”!

Os maridos que são indiferentes não valorizam abertamente a iniciativa das mulheres, mas também não são contra, como no caso de Laura, cujo marido recebeu com indiferença a notícia de que ela havia passado no vestibular:

L: Aí o meu marido chegou para almoçar, falei com ele “passei! Passei no vestibular!” E ele “ah, é?! E a Luana?” Eu falei “Não”. E ele falou “ah, tá”. Nem ligou. Só.

R: Não se empolgou muito...

L: Não.

R: Como é que é? O que é que ele acha de você estudar?

L: Ele ajuda bem. Ajuda bem em casa.

R: Ele achou ruim de você ter ido estudar?

L: Não, ele não acha ruim não. Mas é aquele negócio, não acha ruim nem bom.

Os maridos de Luzia e Mariana foram ou são categoricamente contra; mesmo assim, ambas sempre estiveram decididas a continuar estudando. Sobre isso, Mariana comenta:

No princípio ele não gostava muito não, sabe, quando eu voltei. Mas eu estava tão decidida. Eu falei: ‘Olha, meu filho [Rebeca riu], o negócio é o seguinte...’ Imagina chamar o marido de ‘meu filho’? Porque na verdade vira um filho. Vira. Eu estou cansada de falar isso. O marido sempre é um outro filho que você tem. Exige muito de você. Aliás, exige mais do que um filho. Se eles estão carentes você tem que estar disponível para eles, sabe. Se você faz uma coisa diferente, se você fala de uma aula que você teve com um professor, é aquela coisa. Mas o que é isso gente? É ciúme que surge assim, do nada. Algumas coisas que você fala, você... O outro não compartilha com você porque ele não consegue ter a mesma linha de raciocínio. Mas no início ele não gostou, não. Ele ficou... bem... Depois quando ele viu que não adiantava gostar ou deixar de gostar, que eu estava decidida e resolvida mesmo, então ele largou. Chegou um momento que ele disse para eu formar logo para trabalhar para ganhar dinheiro. Não, mas eu já falei para ele: ‘Meu filho, se depender de mim, se depender de mim, tão cedo você não vai ver dinheiro meu assim, vindo como resultado do estudo porque ainda tem um mundo de coisas que eu quero fazer’. ‘A não, mas você tem que ser professora. Você está se formando para ser professora’. Eu falei: “Por enquanto eu sou aluna e acho que durante muito tempo ainda vou ser³⁰”. Então é bobagem eles acharem que vão ter resultado imediato disso porque não vão, não.

Para aquelas mulheres cujo marido é declaradamente contra, a situação tende a ser mais complicada. Para Mariana, o fato de o marido não aprovar sua entrada na universidade causou certa tristeza, mas não interferiu significativamente em seus estudos. Já para Luzia, a aversão do marido ao fato de ela estudar se transformou em uma terrível conjuntura de impedimento que será discutida mais adiante.

Os depoimentos de Luzia e Mariana confirmam os resultados das pesquisas de Touraine (2007) com mulheres francesas. Essas mulheres convivem com a tensão de

³⁰ Mariana pretende fazer mestrado em Letras na UFSJ.

múltiplos sentimentos e, ao mesmo tempo que se percebem como mulheres-vítimas, também se impõem como mulheres-sujeitos. Estão conscientes de suas limitações e desafios diários, mas se negam a abdicar diante das dificuldades e oposições. Essas mulheres vivem a complexidade da vida cotidiana, porém não permitem que os desafios operem simplesmente como categorias excludentes de “isto” ou “aquilo”.

Essa possibilidade dúbia de ao mesmo tempo se perceberem como mulheres-vítimas e mulheres-sujeitos é um reflexo da complexidade também dúbia das mudanças e continuidades vivenciadas pelas famílias contemporâneas. Sarti (2003) explica que nas últimas décadas as mudanças envolvendo as relações familiares foram (e ainda estão sendo) muito intensas e rápidas. A ordem familiar tradicional foi (e está sendo) alterada para dar lugar a uma nova ordem em que a dimensão individual assume uma posição privilegiada nas relações homem-mulher e pais-filhos.

Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância social (SARTI, 2003, p. 43).

Se antes a autoridade patriarcal e a divisão de papéis familiares se sobrepunham à vontade e necessidades individuais (dos homens), hoje, a dimensão individual, quando não se sobrepõe, ao menos se manifesta ou se coloca em nível de igualdade diante da vontade dos demais membros da família. E isso se torna, em muitos casos, foco de conflito no interior de muitas famílias. Harmonizar a dimensão dos desejos e necessidades individuais aos desejos e às vezes imposições familiares e sociais tem-se mostrado um dos mais desafiadores problemas das relações familiares da atualidade (SARTI, 2003).

3.3 OS FILHOS

Todas as universitárias entrevistadas são mães. Esse era um dos quesitos principais para a delimitação dos sujeitos da pesquisa. Como apresentado no quadro a seguir, o número de filhos varia entre um e três, sendo que entre as mulheres mais jovens há predominância de apenas um filho, e estes são crianças bem pequenas, com idades que variam entre oito meses e seis anos. Entre as mulheres mais velhas (com mais de quarenta anos), predominam aquelas que têm três filhos, sendo a maior parte com idades compreendidas entre quinze e vinte anos. Apenas uma dessas mulheres (com mais de quarenta anos) tem uma filha

que ainda é criança; trata-se de uma menina de oito anos que nasceu depois que as irmãs já eram adolescentes.

A quantidade de filhos das mulheres entrevistadas parece acompanhar a tendência brasileira com relação à redução das taxas de fecundidade: quanto mais jovem a geração de mães, menor a taxa de fecundidade. Embora haja possibilidade de as mulheres mais jovens terem outros filhos, a tendência é que fiquem com apenas um ou, quando muito, tenham mais um filho (BERQUÓ e CAVENAGUI, 2006).

Quanto à escolaridade dos filhos das entrevistadas, dentre os nove que já terminaram o Ensino Médio, sete estão cursando o Ensino Superior (três deles na UFSJ e quatro em instituições privadas), dois não pensam em fazer faculdade (para tristeza da mãe). Os filhos que estão no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio estão cursando a série esperada para sua idade. Há duas crianças na Educação Infantil e as crianças menores (que são bebês ou têm até três anos) ainda não frequentam a escola.

Quando se compara o nível de escolaridade dos filhos das mulheres entrevistadas com o nível de escolaridade alcançado por seus ancestrais³¹, pode-se observar que houve um significativo salto quantitativo, indicador de mobilidade ascendente em termos de escolaridade. Mesmo no caso daqueles filhos que ainda não concluíram a Educação Básica, a tendência é que consigam concluir esse nível de estudo na idade esperada (ou próximo a ela) e deem continuidade aos estudos, cursando o Ensino Superior.

Quando se observam os ritmos da progressão escolar entre as mulheres entrevistadas e seus filhos, principalmente entre os mais velhos, quando já se pode observar uma estadia escolar mais longa, pode-se perceber que houve significativo avanço em termos de regularidade e longevidade escolar.

³¹ Ver quadro 1.

Quadro 4: Idade, escolaridade, ocupação e estado civil dos filhos das universitárias pesquisadas

Universitárias (idade)	Filhos			
	Idade	Escolaridade	Ocupação	Estado civil
Ana Maria	25 anos	Ensino Fundamental	Estudante	Casado
	18 anos	Ensino Médio completo	Estudante	Solteira
	17 anos	3º ano do Ensino Médio (em curso)	Estudante	Solteiro
Bruna	2 anos	-	-	Solteira
Dalila	2 anos	-	-	Solteira
Gabriela	2 anos	-	-	Solteira
Ivone	6 anos	Educação Infantil	Estudante	Solteira
Mariana	20 anos	Ensino Superior (Psicologia-UFSJ)	Estudante	Solteira
	17 anos	3º ano do Ensino Médio (em curso)	Estudante	Solteiro
	15 anos	1º ano do Ensino Médio	Estudante	Solteiro
Jacira	23 anos	Ensino Superior (Enfermagem)	Estudante	Casada
	20 anos	Ensino Superior (Enfermagem)	Estudante	Solteira
	8 anos	2º ano do Ensino Fundamental	Estudante	Solteira
Laura	20 anos	Ensino Superior (Administração)	Estudante	Solteira
	5 anos	Educação Infantil	Estudante	Solteiro
Lílian	3 anos	-	-	Solteiro
Luzia	2 anos	-	-	Solteiro
Natália	17 anos	3º ano do Ensino Médio (em curso)	Estudante (trabalha 4 horas/dia)	Solteira
	19 anos	Ensino Superior (Bioquímica)	Estudante	Solteira
Núbia	3 anos	-	-	Solteiro
Sara	8 meses	-	-	Solteiro
Tamara	24 anos	Ensino Superior (Eng. Elétrica-UFSJ)	Técnico em programas de qualidade CEMIG	Solteiro
	22 anos	Ensino Médio completo	Técnico em informática	Solteiro
	19 anos	Ensino Superior (Psicologia-UFSJ)	Estudante	Solteira
Zélia	14 anos	1º ano do Ensino Médio	Estudante	Solteira
	10 anos	5º ano do Ensino Fundamental	Estudante	Solteiro

Quanto ao estado civil, a maior parte dos filhos adultos das entrevistadas é solteira e mora com a família. A filha mais velha de Jacira cursa Enfermagem, é casada com um médico e reside em Belo Horizonte. Ana Maria tem um filho casado, que terminou o Ensino Fundamental e parou de estudar. Ele trabalha e não pensa em voltar a estudar.

Mesmo pertencendo a famílias de camadas populares em que a situação financeira é muito apertada, a maior parte dos filhos não exerce ocupação profissional enquanto estuda. Apenas a filha de Natália faz o Ensino Médio e trabalha ao mesmo tempo, dedicando meio período para cada uma dessas atividades e, mesmo assim, trabalha em comércio próprio. Dentre os que cursam o Ensino Superior, somente o filho mais velho de Tamara trabalha. É funcionário da Cemig e a ajuda financeira dele é muito importante em casa, pois é com o cartão-alimentação dele que fazem as compras do mês. A filha de Tamara cursa Psicologia e não quer trabalhar, pois pretende cursar disciplinas em outros períodos. Segundo Tamara, “precisar trabalhar, precisa. A gente tem uma vida simples, não é”?

3.3.1 O cuidado com os filhos

Independentemente da jornada de trabalho fora de casa, o cuidado com os filhos faz parte do rol de tarefas de que as mulheres têm se ocupado. Esse cuidado envolve desde as necessidades básicas quando o filho é ainda bebê³², o acompanhamento dos deveres escolares até a preocupação de, ao final do dia, sentar-se com os filhos para conversarem um pouco e saber deles como foi o dia e quais são seus problemas. Para algumas, esse momento com os filhos ocorre ao longo do dia, nos intervalos entre os compromissos profissionais e acadêmicos. Para outras, esse momento vai acontecer somente à noite, após o retorno da faculdade, como no caso de Ana Maria, cujos filhos são adolescentes (de 15 e 17 anos).

Zélia e Sara têm menor carga horária com os compromissos trabalhistas (em torno de 20h semanais), e Dalila trabalha em casa como autônoma. Entretanto, o fato de estarem presentes no ambiente doméstico por um espaço de tempo maior do que aquelas mulheres que trabalham em período integral não implica maior disponibilidade de tempo. Isso porque os cuidados com os filhos pequenos lhes absorvem quase todo o tempo “livre”. Sara tem um bebê com menos de um ano e divide seu tempo doméstico entre a casa e a filha: amamentar,

³² Como já enfatizado anteriormente, mulheres com crianças pequenas, além de não poderem contar com a ajuda dos filhos, têm uma sobrecarga de trabalho doméstico maior do que a das mulheres com filhos adolescentes ou adultos.

trocar fralda, preparar e dar papinhas, lanches e sucos, dar banho. Além disso, criança pequena requer atenção constante e quando adocece o cuidado é redobrado: “Ela quer atenção, ela quer brincar, ela quer estar atrás de mim, ela quer colo” (GABRIELA).

Crianças mais velhas e filhos adolescentes também demandam tempo e cuidados da mãe. Os filhos de Zélia e de Ana Maria cobram a presença das mães não somente para a ajuda com os deveres escolares, mas também para brincar, conversar ou pedir algo.

3.3.2 A visão dos filhos sobre os estudos das mães

Os filhos mais novos não têm ainda uma percepção da extensão e da importância do feito que as mães estão realizando ao cursarem o Ensino Superior. Na verdade, as mulheres que têm filhos pequenos têm dificuldade de fazê-los entender que elas precisam ir para a universidade, e isso é um motivo de tristeza para elas. As crianças não gostam do fato de a mãe ter que sair à noite para estudar; afinal, muitas delas já ficaram longe da mãe o dia inteiro. Jacira conta que quase todos os dias, antes de sair para a faculdade, tem a mesma conversa com a filha de sete anos: “Mãe, você vai faltar na escola hoje?” “Não, filha, não posso faltar hoje”. “Ah, mãe...” Aí fica naquela tristeza, sabe?

O filho de Zélia (que tem dez anos) faz a mesma coisa que a filha de Jacira: “Mãe, hoje você tem que ir pra aula”? Embora sinta falta da mãe, quando indagado sobre o que ele pensa de a mãe fazer faculdade, ele respondeu: “Achei bom. O vestibular é muito difícil e não são todos que passam, assim fiquei muito orgulhoso. Por um lado sim, outro não. Por estar longe de mim todos os dias à noite e por outro lado, de minha mãe estar feliz”.

Em geral, os filhos mais velhos já têm outra percepção com relação aos estudos das mães e o fato de as mães serem universitárias parece que também desperta neles (pelo menos na maioria) o desejo de cursarem o Ensino Superior. Transcrevo a seguir o depoimento de uma das filhas (20 anos) de Mariana sobre isso:

Senti uma inveja boa, tanto é que estou seguindo seus passos. Todos nós somos da mesma opinião, que ela deve perseguir os seus sonhos e que estaremos sempre prontos para ajudá-la. Estaríamos sendo egoístas se não a apoiássemos, mas às vezes sentimos que ela se dedica muito à faculdade e nem sempre está à nossa disposição, como antes, mas não podemos impedi-la de seguir seu caminho, e se foi isso que ela decidiu, então somos seus fãs incondicionais.

Para tristeza de algumas mães, nem sempre os filhos mais velhos são compreensivos quanto ao fato de elas cursarem a universidade, como a filha de Laura, que sentiu ciúme quando a mãe foi aprovada no vestibular, e ela (na época com 18 anos), não.

3.4 O TRABALHO DOMÉSTICO: um trabalho sem fim

A história das mulheres no Brasil, escrita entre avanços e retrocessos pela própria história de vida de mulheres que ousaram enfrentar os espaços sociais, acadêmicos e trabalhistas de dominação masculina de suas épocas³³, proporcionou às mulheres contemporâneas os direitos e conquistas que hoje desfrutamos. No entanto, segundo o pensamento de Bourdieu (2007, p. 126),

As mudanças visíveis que afetaram a condição feminina mascaram a permanência de estruturas invisíveis que só podem ser esclarecidas por um pensamento relacional, capaz de pôr em relação a economia doméstica, e portanto a divisão de trabalho e de poderes que a caracteriza, e os diferentes setores do mercado de trabalho (os campos) em que estão situados os homens e mulheres. Isso, em vez de apreender separadamente, como tem sido feito em geral, a distribuição de tarefas entre os sexos, e, sobretudo os níveis, no trabalho doméstico e no trabalho não doméstico.

Os depoimentos das mulheres, em consonância com outras pesquisas realizadas recentemente, apontam para o fato de que, apesar das muitas conquistas, algumas marcas do passado ainda se fazem resistentes, refletindo o fenômeno social que Portes (2001, p. 251) conceitua como *efeito de durabilidade e permanência*. Trata-se de fenômenos sociais que fizeram parte do contexto social em épocas remotas, mas que, ainda que modificados, encontram-se ainda hoje fortemente inseridos na sociedade atual, produzindo efeitos sociais que guardam similaridade com os do passado. Por exemplo, a permanência da tradição de que é “normal” que os afazeres domésticos sejam responsabilidade da mulher, mesmo que essa mulher também trabalhe fora de casa.

De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2005, o conceito de afazeres domésticos envolve ampla e diversificada gama de tarefas (sem caráter econômico de trabalho) realizadas no domicílio de residência³⁴. Destacam-se como afazeres domésticos atividades como lavar louça ou roupa, passar roupa, cozinhar, arrumar, limpar, preparar alimentos, cuidar de filhos ou familiares, orientar ou dirigir a execução de tarefas por

³³ Sobre esse tema ver Soihet (1997b).

³⁴ O caráter de inatividade econômica atribuído pelos órgãos oficiais a esse tipo de ocupação reforça a desvalorização e invisibilidade do trabalho doméstico.

parte dos trabalhadores domésticos, limpar o quintal e áreas que circundam a casa, fazer compras, dentre outras tarefas (BRUSCHINI, 2006).

Independentemente dos novos modelos de família em que os comportamentos sociais já sofreram grande influência das novas relações de gênero ou do pertencimento de classe social, os afazeres domésticos são considerados, na maior parte dos casos, como responsabilidade e obrigação para as mulheres (tidas como donas de casa) e, para os homens, como opção de ajuda eventual e a título de cooperação (quando esses têm disponibilidade).

O paradigma, da “naturalidade” da divisão sexual do trabalho, impõe às mulheres a responsabilidade pelo espaço doméstico, com um ônus alto pelo conjunto das funções reprodutivas. Mesmo o aumento de sua participação no mercado de trabalho não levou a uma maior distribuição das tarefas domésticas entre os membros da família, e tampouco gerou, ainda, uma ruptura total na estrutura patriarcal (MELO, 2005, p.4).

Para Bourdieu (2007, p. 126), o espaço doméstico está entre aqueles em que a dominação masculina se manifesta de forma mais efetiva, não só pela manifestação da violência física, mas também pela perpetuação das relações de força através da violência simbólica. As mudanças visíveis conquistadas pelas mulheres no espaço público são muitas vezes mascaradas por estruturas de segregação e discriminação que ocorrem no espaço privado do âmbito doméstico.

3.4.1 Tempo gasto com trabalho doméstico

Estudos realizados com base na PNAD- 2005 por Soares e Sabóia (2007) sobre tempo, trabalho e afazeres domésticos, e por Bruschini (2006), sobre o caráter de inatividade econômica do trabalho doméstico, chegaram à conclusão de que há diferentes variáveis que interferem na dinâmica da realização e do tempo gasto com afazeres domésticos: 90,6% das mulheres dizem realizar algum tipo de trabalho doméstico, enquanto entre os homens o percentual é de 51,1%; existe uma relação inversamente proporcional entre a escolaridade e o tempo gasto com afazeres domésticos, isso porque o nível de escolarização tem influência direta sobre os rendimentos, o que possibilita às mulheres com maior rendimento a contratação de trabalhadoras domésticas e a compra de equipamentos elétricos que facilitam o

trabalho doméstico; em arranjos familiares³⁵ com a presença de um cônjuge, as mulheres-cônjuges têm uma jornada doméstica média três vezes maior que a de seus companheiros; levando-se em conta a variável formação familiar, as maiores jornadas diárias de trabalho doméstico são cumpridas por mulheres de famílias formadas por casal com filhos menores de 14 anos, isso porque os cuidados pessoais e escolares com filhos pequenos são as atividades que mais consomem o tempo de trabalho doméstico; a condição de vulnerabilidade econômica traz para as mulheres das camadas mais pobres as maiores sobrecargas de trabalho diário; levando-se em conta a variável ocupação profissional, as que mais realizam afazeres domésticos são as mulheres que trabalham por conta própria, para o próprio consumo e sem remuneração. Além de todas as variáveis apresentadas, os estudos ainda chamam a atenção para o fato de que 83% das meninas são direcionadas desde cedo pelas famílias para a realização de afazeres domésticos, enquanto que apenas 47,4% dos meninos declaram fazer algum tipo de trabalho doméstico, dado que pode servir como hipótese de que, no interior das famílias, os estereótipos de gênero continuam sendo reproduzidos. A sobrecarga de trabalho feminino em relação aos homens é verificada tanto no meio rural como no meio urbano e em todos os extratos sociais.

O tempo gasto com trabalho doméstico absorve uma fatia significativa da rotina diária das mulheres entrevistadas. A maior parte das mulheres trabalha fora de casa e tem jornada profissional integral de oito horas de trabalho diária. Como estudam à noite, a limitação de tempo as obriga a estabelecerem estratégias de otimização do tempo que lhes resta para darem conta de todo o programa diário, inclusive o trabalho doméstico. Passar roupa, somente em caso de última necessidade. Para muitas delas “o ferro já virou artigo de museu”. A roupa é recolhida do varal e logo dobrada para não amassar. “Para economizar meu tempo e dinheiro também, eu falo: “Quando for lavar roupa... Sacode bastante a roupa, estende de um jeito que não amasse, já tira do varal e dobra” (ANA MARIA).

Durante a semana faz-se apenas o serviço básico, como manter o banheiro limpo, lavar a louça, fazer a comida e varrer a cozinha. Nas palavras de Ana Maria: “A gente dá aquela catada. E faz tudo nos pouquinhos minutos que você tem.” Já os finais de semana e feriados são reservados para fazer faxina, lavar a roupa e adiantar tudo o que for possível para a semana.

³⁵ O conceito de “família” utilizado pelo IBGE ao compor as PNADs considera os mais diferentes tipos de arranjo domiciliar: desde a família nuclear formada por cônjuges e filhos morando no mesmo domicílio (maioria no Brasil) até famílias unipessoais; famílias monoparentais com presença da mulher chefe de família com filho ou do homem chefe de família com filho; famílias formadas por duas ou mais pessoas sem parentesco; casal sem filho; casal sem filho e com parente; e ainda outros tipos de arranjos (SORJ, FONTES e MACHADO, 2007).

Limpeza e faxina é só no sábado. Aí, no sábado eu levanto cedo, já coloco tudo para cima, eu varro, tiro a poeira, lavo o banheiro, lavo a cozinha. E aí, assim, vou fazendo as coisas, assim, tentando manter depois, mas é difícil. É mais assim. Agora, faxina mesmo, limpeza é só no sábado, porque de segunda a sexta é impossível (GABRIELA).

Porque aí as roupas de serviço minha e do meu marido, a da casa e de banho, eu lavo e passo no sábado. (...) O dia que enxuga no mesmo dia eu lavo, passo, guardo, organizo e deixo tudo guardado. E faço uma faxina geral na casa no sábado. (...) No sábado eu cozinhava feijão e carne que desse para a semana inteira (LUZIA).

Mulheres pobres sofrem um desgaste maior que mulheres de camadas médias e altas, devido a fatores agravantes ligados à falta de recursos financeiros e condições precárias de moradia e trabalho. Conquanto também sejam vistas como donas de casa e sejam, em primeira instância, responsáveis pelo bom andamento do ambiente doméstico, mulheres em situação econômica privilegiada podem contratar empregados domésticos para o cumprimento das tarefas domésticas e os cuidados parentais, o que lhes faculta tempo livre para o lazer, a carreira profissional e outras atividades, como os estudos. Ao trabalhar o tema Gênero e pobreza no Brasil para o Relatório Final do Projeto Governabilidad Democrática de Gênero em América Latina y el Caribe, Melo (2005) traz à tona a problemática da população feminina no Brasil neste início de milênio. As mazelas do país, associadas às desigualdades de gênero, fazem com que, para as mulheres, o fardo da pobreza seja mais pesado. Essas mulheres reúnem uma dupla fragilidade: são mulheres e são pobres. São essas mulheres mais vulneráveis economicamente que têm as maiores sobrecargas de trabalho diário.

3.4.2 Otimização do tempo

Na prática, o planejamento e o uso racional do tempo é uma das mais importantes estratégias de conciliação entre as diferentes jornadas de trabalhos levadas pelas mulheres. Os depoimentos mostraram que as mulheres são muito cuidadosas quanto ao uso do tempo. Em todo o tempo o tempo “picadinho” é utilizado. Esse tempo “picadinho” compreende os intervalos do despertar (entre 5h30min e 6h) até a hora de ir trabalhar; o horário de almoço (quando pode almoçar em casa); o horário em que chega a casa até a hora de sair para a faculdade; e, finalmente, quando chega da faculdade. Durante esses horários “picadinhos” que algumas chamam de tempo “livre” (entre as obrigações trabalhistas e escolares) elas realizam o trabalho doméstico:

Eu levanto, varro a casa, arrumo tudo, ajunto o lixo, coloco na rua. Aí eu arrumo a cozinha, geralmente que ficou do dia anterior, não é? Aí eu arrumo, esterilizo a mamadeira da Sophia, faço café, já deixo o leite fervido, para arrumar a mamadeira dela, aí eu me arrumo, arrumo a bolsa dela, já deixo a roupinha dela lá separada. Na hora que o Lucas levanta, toma café, eu já vou, arrumo a cama, já deixo tudo pronto antes de ela acordar, porque eu sei que depois que ela acordar já não vai dar tempo (GABRIELA).

I: Aí cinco horas [17h] eu venho para a minha casa, dou uma ajeitada nas coisas, faço um arroz correndo, coloco uma roupa na máquina correndo, faço uma janta lá e aí venho correndo para a faculdade.

R: E aí quando você chegar você vai estender a roupa ou alguém estende para você?

I: Geralmente eu estendo no outro dia de manhã. (IVONE).

“Eu saio para São João deixo a roupa batendo, eu chego e já coloco no varal.” (NATÁLIA).

Quanto à divisão do tempo para a realização dos serviços domésticos e das tarefas escolares, dizem priorizar as tarefas escolares. Ana Maria explica: “Então eu tenho que deixar a casa... A casa se puder. A minha prioridade hoje, depois que eu entrei para a faculdade é o almoço e a roupa lavada”. Mesmo com relação ao serviço doméstico é preciso estabelecer prioridades. Muita coisa é deixada para ser feita no período de férias. Durante o período de aula o serviço doméstico é feito muito superficialmente. Embora se sintam incomodadas com isso, não têm outra opção.

O fato de ter ou não máquina de lavar roupa é uma variável importante a ser considerada quando se observa o tempo gasto pelas mulheres com trabalho doméstico, já que lavar roupa a mão demanda muito tempo e esforço físico. Cinco das mulheres entrevistadas não têm máquina de lavar roupa, mas têm tanquinho. Argumentam que “é melhor do que não ter nada”, mas na hora de enxaguar e torcer demora muito. Três delas não têm nem máquina de lavar, nem tanquinho, lavam tudo a mão. E apenas quatro delas têm máquina de lavar roupa, o que facilita muito o serviço. Essa atividade doméstica é vista pelas mulheres como prioritária. Não tem como ficar sem lavar roupa, e essa atividade normalmente está a cargo da mãe. Mesmo que o marido ou os filhos já adultos ajudem nessa tarefa, a maior parte da roupa ou as peças mais difíceis de lavar são de responsabilidade da mãe, e o exercício dessa atividade envolve diferentes e extenuantes etapas: primeiramente esfregar a roupa, depois enxaguar ao menos umas duas vezes e finalmente torcer toda a roupa antes de colocá-la no varal. Jacira conta um pouco de como se dedica a essa atividade:

J: A roupa dela, geralmente, a roupa dela, da Milena [filha adulta], roupa íntima, durante a semana ela vai lavando, sabe? Mas assim, junta mesmo é roupa de cama,

toalha, essas coisas. E roupa minha e do Zé. Então no sábado eu lavo muita roupa mesmo.

R: Você tem máquina de lavar?

J: Não. Eu tenho o tanquinho, aquele tanquinho, sabe? Máquina não tenho, não. Mas aí, depois tem que enxaguar tudo a mão.

A possibilidade de ter uma máquina de lavar roupa reduz significativamente o tempo gasto nas atividades domésticas, pois, enquanto a máquina vai lavando a roupa, a dona de casa pode dedicar-se a outras atividades.

Apenas uma das mulheres entrevistadas usa o espaço doméstico também como ambiente de trabalho remunerado:

Então, eu acordo cedo. Quando não tem uma pessoa logo no primeiro horário aí eu logo começo com o serviço de casa, não é? Aí vai estender cama, é um banheiro, aí eu tenho a menina pequena, troca, penteia o cabelo, arruma e já começa a preparar o almoço, ali. Quando vê chega alguém e aí você já para, aí para tudo. Aí vou atender a pessoa. Quando vê, continua. Já teve dia de eu estar fazendo o arroz, quando vê chega uma pessoa. Aí eu desligo, vou lá, e depois eu retomo daquele ponto que eu parei (DALILA).

Dalila faz todo o trabalho doméstico de forma intermitente, já que muitas vezes as freguesas chegam inesperadamente (ela faz depilação e unhas). Quando isso acontece, ela interrompe o que está fazendo, vai atender a freguesa e depois retoma de onde parou.

3.5 AJUDA PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DOMÉSTICO

Sem exceção, as mulheres que participaram da pesquisa não têm condições econômicas para contratar os serviços de alguém para realizar os trabalhos domésticos (apenas uma delas contrata os serviços de uma faxineira a cada quinze dias, e uma outra contrata uma babá para ficar com o filho durante o dia). Ao invés disso, algumas delas trabalham na casa de outras pessoas realizando trabalho doméstico. Em casa, a maior parte das mulheres admite receber algum tipo de ajuda do marido ou dos filhos (quando maiores) para a realização dos trabalhos domésticos, ajuda como lavar louça, arrumar e varrer a casa, passar pano no chão, tirar o pó, arrumar a cozinha depois do almoço, cuidar dos filhos pequenos, dentre outras.

3.5.1 A ajuda dos filhos

Todas as mulheres que têm filhos já crescidos (adolescentes ou adultos) recebem algum tipo de ajuda por parte deles para o trabalho doméstico, mas essa ajuda é variável, e em alguns casos, muito limitada. Os depoimentos revelaram que nem sempre o fato de ter filhos adolescentes ou adultos resulta em maior ajuda no trabalho doméstico. Mesmo quando recebem “alguma ajuda”, a maior parte do trabalho ainda fica por conta das mães.

Os filhos homens adultos, com idades compreendidas entre 22 e 24 anos, já estão inseridos no mercado de trabalho e parecem ser poupados dos trabalhos domésticos, ajudando muito esporadicamente e quando se sentem dispostos a isso, como o filho mais velho de Tamara, que, de vez em quando, ao ver a mãe lavando a louça, se aproxima e a ajuda, mas “não lava tudo. Panela de gordura ele não lava. Nem o marido, nem a filha, ninguém, não é”. Os filhos homens não são solicitados a prestar serviços domésticos. É como se o fato de trabalharem o dia todo os desobrigasse dessa tarefa. Tamara relata que gostaria que os filhos percebessem sua necessidade e pensassem “poxa, minha mãe está cansada, minha mãe está com muita coisa para fazer”, e a ajudassem. Mas não é isso o que acontece. Quando chegam do trabalho, até esquentam o jantar e preparam alguma coisa, mas deixam a louça suja e a cozinha desarrumada para que ela arrume no dia seguinte. A filha de Tamara, que atualmente tem 20 anos e faz faculdade de Psicologia, arruma a casa todos os dias e faz uma limpeza rápida, mas a faxina grossa fica para a mãe nos finais de semana e feriados, ocasião em que os filhos, a filha e marido descansam. Quando perguntei a ela sobre o que o marido e os filhos fazem enquanto ela faz a faxina no feriado, ela respondeu: “Descansando. Ouvindo música, na Internet... E o marido também, porque quando eu estou ele não faz, não. E a Laura só faz quando eu não estou também” (TAMARA).

Os filhos adolescentes que ainda não trabalham e apenas estudam participam mais ativamente no trabalho doméstico, como o filho de Mariana, de 16 anos, que arruma a cozinha depois do almoço e faz o café da tarde. Mas há também aqueles que não querem ajudar como conta a entrevistada Zélia, que tem muita dificuldade para fazer com que a filha de 14 anos e o filho de 10 anos a ajudem no trabalho doméstico. Diz que precisa brigar e insistir para que os filhos a ajudem. Muitas vezes, ao retornar da faculdade, ainda vai lavar a louça do almoço que a filha deveria ter lavado.

As entrevistadas Ana Maria e Jacira dizem que as filhas, respectivamente com 18 e 21 anos, as ajudam bastante no serviço doméstico fazendo os serviços do dia a dia, mas a

faxina e a roupa ficam por conta delas. É preciso ressaltar, no entanto, que, mesmo que ambas enfatizem o fato de que as filhas ajudam bastante no trabalho doméstico, quando se contrasta os depoimentos dessas próprias mulheres em outros momentos da entrevista, pode-se perceber que essa “ajuda” é também por demais limitada, como no exemplo a seguir:

Daí eu lavo a louça porque a minha menina não gosta de lavar. Aí eu almoço, saio, às vezes ela limpa a cozinha ali e ajeita tudo, mas coloca a louça suja lá fora, sabe? Ou então ela lava as mais fáceis e deixa as panelas todas lá. Nesse horário eu chego, vou lá, lavo a louça, dou uma lavada melhor no banheiro, porque ela faz as coisas, mas faz tudo mais ou menos. Se varre a casa, não varre debaixo das camas, sabe? (JACIRA)

Já Natália e a filha de 18 anos dividem todo o trabalho doméstico. Natália é viúva e mora apenas com essa filha (a outra filha faz faculdade em Divinópolis). Ela e a filha dividem todas as tarefas domésticas. A experiência de Natália confirma os estudos³⁶ que sinalizam para o fato de que a presença do marido (ou companheiro) acarreta aumento do trabalho doméstico para a mulher: “Em casa sou eu e a Isabela. A Isabela trabalha meio horário. Então meio horário ela cuida da casa. No sábado a faxina geralmente é dela. Porque eu trabalho no sábado e não tenho tempo para nada”.

Há também a experiência de Laura, que passa o dia todo fora e trabalha como empregada doméstica. Ela relata que a filha de 20 anos a ajuda muito:

Agora, ela me ajuda bem. A casa, então, a casa fica praticamente por conta dela. Porque não dá tempo. Alguma coisa eu faço, mas ela é quem está segurando as pontas. Tem que ter ajuda porque se a família não ajudar não vai, não. Aí fica muito difícil. (LAURA).

3.5.2 A ajuda do marido

Das quinze entrevistadas, três dizem não receber qualquer tipo de ajuda por parte do marido, e apenas duas dizem que o marido ajuda em tudo. Foi predominante nos depoimentos (dez das mulheres) a colocação de que o marido só ajuda com o trabalho doméstico de forma esporádica e mesmo assim, quando solicitado. Nesse caso, a ajuda está subordinada a uma série de restrições e circunstâncias que fazem com que recaia sobre a dona de casa a maior e pior carga de trabalho, além do desgaste emocional que acompanha o constrangimento de sempre precisar solicitar a ajuda, como nos exemplos transcritos a seguir.

³⁶ Ver Soares e Sabóia 2007.

Não. Só lavar louça. O dia que ele vai pra cozinha você tem que ver que maravilha. Tanto pra cozinhar quanto pra limpar é uma perfeição, mas é só isso. O resto ele não admite, ele fala que é serviço meu. Sabe, tem coisa que ele acha um desaforo eu... Ele pensa que dona de casa tem que fazer as coisas com o filho do lado porque é a sua obrigação (LUZIA).

R: Ele te ajuda em alguma coisa? O teu marido?

I: Ajuda assim, faz uma comida, às vezes lava uma louça, mas isso é muito de vez em quando, não é? E homem você já viu como que é a ajuda deles. Mas está bom, não posso reclamar.

R: Você tem que pedir para ele ajudar?

I: É. Tem que pedir.

R: Se não pedir, não ajuda?

I: Tem dia que tem que brigar um pouquinho. Agora o dia que ele está de bem com a vida ele ajuda. Sem pedir, sem nada. Às vezes eu chego lá já está a cama arrumada, lavou a louça. Mas aí depois ele fica 'Olha, tá vendo, tá vendo!' Fica jogando na cara, mas está bom. Melhor do que não ajudar, não é? Mas o dia que ele não quer ajudar também... Fica lá.

R: Até a cama...

I: É. A obrigação é minha (IVONE).

O depoimento de Ivone reflete o quão limitada, instável e constrangedora pode ser a ajuda de alguns maridos. Além de não se sentir na obrigação de ajudar, ao realizar algumas pequenas tarefas, “joga na cara” como a dizer “você não pode reclamar, estou ajudando”. A fala de Ivone também é útil para se tentar entender como o imaginário feminino percebe a “limitação” do marido para a realização dos trabalhos domésticos: é como se houvesse uma justificativa para essa limitação. As entrelinhas de sua fala parecem revelar certa subordinação conformista com essa situação. Apesar de não satisfeita com a qualidade e a regularidade da ajuda, se sujeita à situação e muitas vezes não diz nada, para continuar merecendo a ajuda, ainda que pouca; ou para evitar conflitos, como no exemplo apresentado a seguir: “Ajuda, de vez em quando, quando está com muito boa vontade. Antigamente eu estava insistindo mais com ele; hoje em dia não, porque assim a gente vai se desgastando, não é?” (BRUNA)

Um outro exemplo é o de Gabriela, que se casou aos 17 anos e logo em seguida ingressou na universidade. O início da relação foi muito difícil. Principalmente quando ela começou a trabalhar oito horas por dia. A filha do casal era ainda bebê, e Gabriela tinha que fazer todos os serviços domésticos sozinha, pois o marido não ajudava em nada e ainda deixava as coisas fora do lugar. “A cueca jogada no chão do banheiro, a toalha em cima da

mesa, a cama bagunçada”. Muitas vezes, quando chegava da faculdade tinha uma pilha de louça na pia (que foi acumulando ao longo do dia) para lavar. Brigavam muito por causa disso. Ainda, atualmente, no sábado, dia anterior à entrevista, Gabriela fez faxina na casa enquanto o marido saiu para conversar com um amigo “e depois ficou à toa” enquanto ela trabalhou até às 19 horas. Em alguns dias está estressada e deprimida, triste pela falta de ajuda do marido. Hoje, ele já ajuda um pouco, mas somente se ela pede e de forma esporádica.

Eis as palavras de Gabriela a propósito:

Olha, no serviço doméstico, assim, ele ajuda se eu pedir. Aí arruma a cozinha... eu falei pra ele: “Você fica em casa o dia inteiro, poxa [por ocasião da entrevista o marido estava de licença médica], e nem faz a comida?” Aí ele faz a comida e depois arruma a cozinha. Agora o resto sou eu que faço. A limpeza da casa, assim, banho da Sophia, tudo sou eu. Arrumar as coisinhas dela, tudo sou eu. Ele saía do serviço às quatro horas e eu saio às cinco e meia. Aí eu falei para ele: “Você tem uma hora e meia a mais do que eu, não é? Chega em casa, arruma a cozinha para mim, não é? E tenta manter a casa limpa, sem roupa jogada, sem sapato jogado para todo lado, tenta manter a casa arrumada”. Só isso que eu peço, também (GABRIELA).

Apenas duas das entrevistadas afirmam que os maridos dividem o trabalho doméstico com elas: “Enquanto um faz uma coisa o outro vai fazendo outra coisa”. No caso de Ana Maria, o marido é aposentado e ela diz: “Cozinha eu empurrei para o Edson. Coitado [rindo e falando em um tom mais baixo como se estivesse falando consigo mesma]. Casa e parte da roupa, porque ele me ajuda com isso, também”. Note-se como se refere ao marido como “coitado” por precisar de participar do trabalho doméstico. Mais uma vez aparece fortemente implícita no imaginário feminino a visão de que não é natural que ao homem sejam delegados trabalhos domésticos. Ele é visto pela mulher como “coitado”, mesmo que esteja aposentado e ela trabalhando o dia todo e estudando à noite.

Jacira é a outra entrevistada que afirma que o marido a ajuda muito quando está em casa. Segundo ela o marido ajuda bastante, principalmente nos fins de semana, quando ela vai lavar a roupa e o marido faz o almoço³⁷. “A gente divide desse jeito, para não sobrecarregar ninguém”.

O que se percebe em todas as entrevistas, até mesmo naquelas em que as mulheres dizem que o marido ajuda muito, é que a responsabilidade pelo trabalho doméstico continua pesando sobre a dona da casa:

³⁷ Por ocasião da entrevista com a Jacira fui à casa dela. Era um domingo e enquanto ficamos em um dos quartos fazendo a entrevista quase a manhã inteira, o marido fazia o almoço. Depois eles insistiram comigo para que almoçasse com eles.

Mas muita coisa fica é na responsabilidade da gente mesmo. Fica na responsabilidade da gente... o que dá errado... a gente é que leva a culpa... a não, deu errado por que fulano... não é? Então, a maior parte da responsabilidade fica em cima da dona da casa, mesmo, não é? Eles ajudam, mas... tudo recai em cima da gente, não é? (JACIRA)

O peso da responsabilidade é reforçado pelo longo processo de interiorização que essas mulheres sofreram ao longo de toda a vida, de que o bom andamento da ordem doméstica é responsabilidade delas:

Eu monopolizei muito, sabe? Por causa dessa... Eu creio que seja por causa da criação que a gente teve, não é? Minha mãe sempre ensinando e cobrando: 'porque a mulher tem que saber fazer isso, tem que saber fazer aquilo e aquilo...' Então, desde que eu me casei eu pus na minha cabeça que a minha obrigação e meu dever é cuidar bem dos meus filhos, da minha casa, do meu marido, entendeu? (TAMARA)

Quando observadas em maior profundidade as especificidades do trabalho doméstico realizado por ambos os sexos, diferentes pesquisas apontam para o fato de que os homens são seletivos quanto à tarefa realizada e se ocupam mais frequentemente de tarefas ligadas aos cuidados dos filhos, da manutenção e concertos, ou de tarefas no espaço público, como levar os filhos ao médico e de fazer compras, enquanto que sob a responsabilidade das mulheres ficam as tarefas domésticas tidas tradicionalmente como mais “femininas”, como cozinhar, lavar (louça e roupa), passar, limpar a casa, dentre outras (BRUSCHINI, 2006; KOSMINSKY e SANTANA, 2006; SOARES e SABÓIA, 2007; SORJ, FONTES e MACHADO, 2007).

Se a participação da maior parte dos maridos em trabalhos domésticos, como cozinhar, limpar a casa, lavar roupa e lavar louça, é pouco expressiva, já quando se trata do cuidado dos filhos pequenos para que as mulheres possam ir estudar, a dimensão da ajuda se inverte. Com exceção de um (que também estuda na UFSJ, à noite), são os maridos que cuidam dos filhos pequenos enquanto as mulheres vão para a universidade. As entrevistas revelaram, no entanto, que o grau de aceitação dessa responsabilidade por parte do marido se configura bastante variável, como mostram os depoimentos de Dalila e Bruna que serão abordados a seguir:

Ele arruma a cozinha, ele arruma. Se ele chegar à noite e vê que está bagunçado ele arruma, ele não espera eu pedir, assim. Às vezes ele chega à noite não tem janta ele faz. Ele que dá banho nela para mim, ele que dá janta. Então, assim, só o fato de ele já não fazer bagunça já me ajuda [risos]. Então é assim, ele ajuda bem. Não é aquela pessoa de pegar e varrer uma casa. Não é assim, não, mas cozinha... cozinhar e cuidar dela ele faz bem. Ajuda bastante (DALILA).

R: E ele assumiu essa responsabilidade de cuidar dela à noite pra você ir pra faculdade numa boa?

B: Hoje em dia sim, porque quando... Ele sempre quis que eu engravidasse, no início, ele queria mais do que eu, e eu já estava estudando, aí eu falei com ele, conversei com ele e o convenci: “Oh! Eu não quero parar de estudar! Não quero e não posso! Se você falar que vai ficar com ela mesmo...”, mas assim, eu já estava com vontade de engravidar também, só que, por que assim, ele é mais novo do que eu, eu pensava assim” se eu ficar com responsabilidade pra ele não é?... ele vai achar que ele tá...” porque tem hora que ele é muito moleque sabe!? [riso] Aí ele falou “não, eu olho ele pra você”, nossa! O sonho dele era ter um filho, “eu olho ele pra você, não tem problema não!” Aí quando tava aproximando a época assim de eu voltar pra faculdade, ele assim, também nunca cuidou de criança assim desde pequenininha, desde os primeiros dias não é?... é... nunca cuidou, aí ele só falou assim “eu acho que vou pedir pra minha mãe ficar aqui com a gente não é?... vim de noite pra cá, ou eu vou pra lá até você chegar,“ não, você falou pra mim que ia cuidar dela, é... você não pode passar essa responsabilidade pra sua mãe, principalmente porque a sua mãe já tem responsabilidade, ela cuida de uma neta dela desde pequenininha, fora que tem muita coisa pra ela, não tem como mais responsabilidade pra ela, ela já tá cansada já e eu montei nele... aí assim, nos primeiros dias ele viu que, que não era tão difícil, acho que o medo dele era de não dar conta, aí ele foi acostumando, hoje em dia ele cuida dela numa boa, tudo que precisar fazer ele faz (BRUNA).

Dentre todos, somente o marido de Luzia parece ter assumido uma atitude de não cooperação, negando-se a cuidar do filho à noite para que ela pudesse estudar. A não cooperação por parte do marido de Luzia foi uma postura isolada, uma exceção. Mas essa atitude acabou por levá-la a desistir de estudar na UFSJ. Daí a necessidade de chamar a atenção para a importância da postura de cooperação dos demais maridos. Apesar das limitações de alguns quanto a ajudar em determinados tipos de trabalhos domésticos, apesar da inconstância e da seletividade da ajuda prestada, a ajuda dos maridos no cuidado com os filhos tem-se apresentado como um fator determinante para o sucesso escolar das universitárias que têm filhos pequenos.

3.6 AS COBRANÇAS FAMILIARES E O SENTIMENTO DE CULPA

As cobranças vêm de todos os lados: dos filhos, do marido, dos parentes, dos pais, da sogra e até dos avós. Muitas vezes os familiares não entendem por que as entrevistadas (principalmente as mais velhas) precisam estudar e se sentem como que injustiçados, como se estivessem sendo abandonados por elas. A mãe de Jacira, já idosa, cobra que ela vá todos os domingos à sua casa para visitá-la. Quando está em casa, o marido de Bruna ocupa muito do tempo dela, quer que ela lhe dedique atenção e não gosta que ela fique fazendo outra coisa. Laura diz que não são somente os filhos que cobram sua atenção, o marido também cobra: ‘mas você vai estudar hoje? Vai fazer isso agora?’

Ivone sofre muita cobrança por parte dos avós, na casa dos quais trabalha como empregada doméstica fazendo os serviços gerais e cuidando da bisavó, que é doente e não sai da cama. Os avós não concordam que ela esteja estudando e muito menos que vá trabalhar em outro lugar. Quando ela comenta com os avós que gostaria de trabalhar como professora, profissão para a qual está estudando, e ter um emprego de carteira assinada, eles fazem pressão psicológica: “É, eu falei para a sua avó mesmo, que nós dois vamos é para um albergue. Os filhos de hoje não têm amor”. Essa colocação do avô a fez chorar. Em outra ocasião, quando ela pediu para não ir mais trabalhar aos domingos, o avô respondeu: “Eu nunca vi tirar folga da família”. Ivone ama os avós e não quer desapontá-los, mas está esgotada psicológica e fisicamente, pois não está dando conta das duas casas, dos cuidados com seu marido e filha, dos estágios e das obrigações acadêmicas.

O misto de sentimentos negativos que as mulheres sentem em relação às diferentes cobranças que lhes são impostas pela família é motivo de sofrimento e estresse emocional. O estresse emocional tem sobre elas um efeito pior do que aquele que advém do esgotamento físico, pois provoca um sentimento de culpa duradouro. Esse sentimento de culpa esteve presente na fala de muitas das mulheres entrevistadas, mas irei transcrever apenas dois deles, a seguir.

R: Você falou das cobranças, não é? Tanto o marido quanto os filhos, eles cobram de você, muito assim, do tipo: “Você está estudando”?

A: Cobra! Outro dia eu até achei engraçado. Eu cheguei da faculdade, peguei uma apostila que eu tinha que ler, mas eu fiquei com pena também. Aí o meu menino foi lá, eu conversei com ele, tal. Conversei com o Edson [marido]. Porque eu faço questão de chegar e conversar com todos eles porque eu fico muito tempo fora, não é? Ela [a filha] deitou perto de mim e começou a conversar. E eu pensei: “Nosso Deus”!

R: Ela falando e você pensando...

A: Ela falando e aí eu não podia falar para ela que eu estava... Ela viu que eu estava estudando, mas acho que ela fica assim com um pouco de... de pensar assim: “Ô mãe, me dá atenção aqui, olha estou aqui”. Aí ela ficou lá conversando, conversando, conversando. Eu dava atenção, lia um pouquinho. Acabou que eu não fiz nada e ela acabou ficando emburrada e falou: “Vou lá para o meu quarto. Vou lá para o meu quarto, você não liga para mim”. Aí o que é que acontece: aquele sentimento de culpa. Eu fechei a apostila, aí fui lá para o quarto dela, conversei um pouquinho com ela e pronto. É complicado. O Edson também fica: “Ah, você não dá confiança pra mim, você não liga pra mim”. Como é que eu vou colocar na cabeça deles que não é que eu não ligo, mas é que eu já não estou dando conta mais. Assim... eu não estou resistindo. É complicado. Até que serviço, a gente se ajeita, mas essa cobrança acho que é pior do que o serviço. Eu prefiro pegar o serviço e fazer porque eu pego, eu faço e pronto, acabou. Mas esse tipo de cobrança tem dia que a gente fica com um pouquinho de sentimento de culpa. “Será que eu estou fazendo certo, será que eu estou fazendo errado?” (ANA MARIA).

No depoimento de Jacira o sentimento de culpa aparece com relação à filha de oito anos que vê a mãe algumas poucas horas durante a semana e é muito carente de sua atenção:

J: Às vezes eu perco a paciência e é isso o que mais me dói, sabe? Isso é o que mais me dói. E o que mais me dói é que às vezes eu digo assim: “Ai, minha filha, pelo amor de Deus, sai daqui, me deixa estudar”! Quantas vezes eu faço isso. Olha, não deveria fazer isso, nunca. Olha que pecado! Eu digo assim: “Filha, eu estou fazendo uma coisa importante aqui, depois eu vejo”. E ela vem e diz: ‘Ô mãe, vamos brincar comigo? Vamos jogar bola? Vamos pular corda?’ ‘Ai, filha, agora eu não posso, não’. Nossa, é terrível você ter que fazer isso. Dói demais, não é? Mas muitas vezes você está tão concentrada naquilo que você está fazendo... é uma coisa tão difícil, tão complicada...

R: Tem o prazo... Você tem que entregar [referindo-se ao trabalho da faculdade]. No dia seguinte, sei lá, na semana seguinte...

J: Tem que entregar. Aí baixa aquele estresse, eu perco a paciência, eu grito, sabe? Nossa! Maior pecado! Não é coisa de se fazer com criança, não.

O principal fator desencadeador do sentimento de culpa está relacionado ao fato de as mães estarem ausentes de casa a maior parte do tempo e não poderem dispensar uma atenção maior aos filhos. Mesmo quando estão em casa, as atribuições domésticas e os compromissos escolares são tantos que acabam ficando nervosas com os filhos e tratando-os de forma rude, fato que faz aumentar ainda mais o sentimento de culpa. O sentimento de culpa é atenuado quando a mulher sabe que pode contar com o marido/companheiro para substituir o papel-mito esperado de uma mãe e suprir as necessidades dos filhos em sua ausência. Ao contrário, o sentimento de culpa é intensificado quando a mulher não pode contar com esse auxílio masculino (FABBRO, 2006).

O sentimento de culpa não é exclusividade das mulheres por mim entrevistadas. Diferentes pesquisas que tratam da bipolaridade do trabalho feminino enquanto mães e profissionais apontam para o fato de a culpa ser um sentimento presente na vida de grande parcela dessas mulheres, independentemente da classe social a que pertençam (ALMEIDA 2007c; FABBRO, 2006; SPINDOLA e DA SILVA SANTOS, 2004). A diferença é que as mulheres das camadas economicamente privilegiadas, possivelmente tenham empregada para fazer o trabalho doméstico e ao chegarem a casa podem dar maior atenção aos filhos e ao marido. Já as mulheres por mim entrevistadas, ao estarem em casa após um longo período de trabalho e estudo, ainda têm que dar conta do trabalho doméstico.

O estudo realizado por Fabbro (2006) traz ainda uma reflexão sobre a construção histórica do imaginário social quanto aos papéis atribuídos aos homens e às mulheres e suas

implicações sobre esse sentimento de culpa que acompanha grande parte das mães contemporâneas em suas atividades profissionais. Por mais que as mulheres contemporâneas estejam inseridas no mercado de trabalho nos mais diferentes tipos de profissões, o sentimento de culpa vivido por elas reflete como, culturalmente, a sociedade continua ditando, hoje, normas e padrões de comportamento do que se esperava de uma boa mãe, no passado. “O sentimento de culpa é decorrência de não assumir o papel materno da forma como a sociedade impõe, ou seja, agir conforme suas predicções” (FABBRO, 2006, p. 280).

Historicamente, a sociedade patriarcal brasileira atribuiu espaços e atuações delimitadas para mulheres e homens e construiu modelos de comportamento também demarcados. À figura feminina associavam-se o espaço privado do lar e a realização de atividades voltadas primeiramente ao preparo para o casamento (para as solteiras) e depois, ao cuidado dos filhos e da casa. O modelo de comportamento valorizado associava à boa mãe e boa esposa alguns predicados como ser caseira, amável, dócil e prestativa. Amar, preservar, cuidar, servir e educar (os filhos, e mais tarde, os alunos) eram atitudes que a sociedade cobrava da mulher (RIBEIRO, 2000). Para Soares (2006b), as muitas culpas que as mulheres continuam impondo a si mesmas são uma herança do modelo social patriarcal. Apesar das importantes mudanças, os modelos e papéis esperados das mulheres e homens do passado encontram-se ainda fortemente presentes no imaginário da sociedade moderna e, segundo a mesma autora, não será tão simples e nem tão rápida a reversão desse enraizamento sociocultural.

O sentido das mudanças que hoje acontecem na sociedade brasileira foi impulsionado principalmente pelas mulheres e suas lutas por direitos sociais e políticos³⁸. Dentre as muitas conquistas femininas, a possibilidade de controle sobre o processo reprodutivo de seu próprio corpo assume importância histórica decisiva. Essa conquista permitiu às mulheres a reformulação de seu lugar e de seus papéis na esfera pública e privada (PERROT, 2007; SARTI, 2003). A inserção da mulher na esfera pública trouxe-lhe a possibilidade de escolhas antes impraticáveis, mas também a sobrecarga da dupla jornada de trabalho. Para as mulheres do passado não havia muitas possibilidades de escolha. Para as mulheres da atualidade, a possibilidade de escolha vem acompanhada da angústia diante das diferentes possibilidades e atribuições. E esse é um desafio com o qual as mulheres ainda estão aprendendo a conviver. “O problema de nossa época é, então, o de compatibilizar a individualidade e a reciprocidade familiares. As pessoas querem aprender, ao mesmo tempo, a

³⁸ Sobre esse tema consultar: Almeida, 2000; Hahner (1981); Louro (2007b); Perrot (2007).

serem sós e a serem juntas” (SARTI, 2003, p.43). As mulheres estão aprendendo a fazer valer sua individualidade e ao mesmo tempo viver sua coletividade.

3.7 “ENTRE A CRUZ E A ESPADA”

Tem que ter um equilíbrio porque para dar conta de tudo só se você ficasse acordada 24 horas. Mesmo acordada 24 horas sempre iria ter a casa. O serviço de uma casa nunca acaba. Você acabou de arrumar a cozinha... Almoça, arruma a cozinha e deixa tudo limpinho. Daí um tempo já tem o café [rindo], já vai sujar tudo de novo. Então tem que ir ali, equilibrando... (LAURA).

Ter que desempenhar diariamente uma jornada tríplice de trabalho não é tarefa simples. Para as mulheres que vivenciam essa realidade, a rotina diária é um corre-corre frenético para tentar dar conta de todos os segmentos de trabalho. Algumas delas conseguem lidar melhor com a organização/separação dos três diferentes tempos e espaços, outras, nem tanto. Mariana, por exemplo, cujos filhos já são crescidos e ela trabalha somente meio período, diz que consegue levar muito bem os três segmentos. Divide seu tempo em três: “Uma coisa é uma coisa a outra coisa é outra coisa”. Laura fala que tenta se desligar da casa quando está na universidade e quando está em casa dá prioridade ao que é mais urgente. Para a maior parte das mulheres, porém, a habilidade de separar e definir limites para os diferentes tempos/espaços é uma tarefa mais complexa. Em alguns momentos “embola tudo”. Dalila conta que tem dia que parece que os três segmentos conspiram contra ela: a filha ficou doente, apareceram muitas freguesas para depilar e ainda tem que estudar para uma prova que vai ser difícil.

Todas as mulheres percebem que essa tríplice jornada impõe a elas limitações que, independentemente de todo o seu sobre-esforço e vontade, as impedem de ter uma imersão total em todos os segmentos de trabalho. Alguma coisa vai ficar para trás, alguma coisa vai ficar por fazer, alguma coisa vai ficar mal feita ou vai ser feita pela metade. Elas têm consciência de que não vão dar conta de tudo, como conta Jacira:

Outro dia uma pessoa me perguntou uma coisa e depois ela riu quando eu respondi. Ela me perguntou assim: “Como que você faz para dar conta de tudo isso”? E eu respondi para ela assim: “Mas eu não dou conta [rindo]! Não dou conta, porque fica tudo mais ou menos”. A minha casa fica muito mal cuidada, sabe? A família fica muito de qualquer jeito. Mesmo o estudo, a gente não tem tempo para se dedicar como a gente gostaria, não é? Agora, o trabalho, aí já tem aquele tempo que você sai de casa para aquilo mesmo, não é? O trabalho até que não, mas a vida da gente no resto, assim, é complicado. Fica tudo mais ou menos, mesmo.

O segmento profissional, principalmente para aquelas que se inserem no mercado formal, parece ser aquele em que elas conseguem se dedicar mais exclusivamente a uma tarefa. Isso porque as exigências profissionais as obrigam a ter concentração e dedicação total ao que estão fazendo. É uma questão de sobrevivência no emprego. Também porque o espaço/tempo para esse segmento já é previamente delimitado para isso. Já nos outros dois segmentos de trabalho (o doméstico e o escolar), há maior interferência de um sobre o outro.

Como diz Coulon (2008), a afiliação para tornar-se realmente um estudante universitário demanda um aprendizado constante. Com o passar do tempo, aquelas mulheres que conseguem sobreviver aos primeiros semestres na universidade vão apreendendo o que seja o ofício de estudante e vão se adaptando às injunções impostas por sua tríplice jornada de trabalho diária:

No primeiro semestre eu ficava assim: “Ai, meu Deus!”. Tremia na hora de fazer uma prova. Agora, se não der para fazer a gente faz de novo, não é? Assim... Eu não estou preocupando muito mais não. Vamos levando do jeito que dá. Eu digo: “Minha filha, o máximo que vai acontecer é você perder a disciplina. Você faz de novo!” Sabe, eu sou muito assim, agora, sabe? Serviço de casa deu para fazer... Antes eu ficava assim: eu tinha que sair e deixar tudo impecável. Aí várias vezes eu perdia o ônibus por causa disso. Aí eu falei: “Não. A casa fica e o ônibus vai”. Aí eu comecei... Não esquento muito, não [risos]. (DALILA).

Como expressei acima, e também no depoimento de Ana Maria, feito logo a seguir, levar as três jornadas diárias ao mesmo tempo implica saber estabelecer prioridades, fazer escolhas e buscar o equilíbrio na realização dos diferentes afazeres, principalmente no que se refere à execução das tarefas domésticas e escolares:

Eu escolhi fazer faculdade, então, enquanto eu estiver fazendo faculdade eu vou ter que deixar de fazer as outras coisas. Porque fazer tudo ao mesmo tempo eu não vou dar conta. Tenho que fazer as coisas básicas: eu tenho que trabalhar, cuidar de casa, cuidar dos meninos. O que eu puder deixar, aí eu vou ter que deixar.

Mesmo para aquelas mulheres que, apesar de todos os embates, estão conseguindo avançar e dar prosseguimento à vida universitária, conciliar os três segmentos de trabalho é uma fonte de estresse, ansiedade e pressão constantes. O fato de estarem quase que constantemente sob pressão as torna muito vulneráveis emocionalmente. Não foram poucas as mulheres que disseram passar por períodos de depressão em algum momento de sua jornada universitária. Gabriela e Jacira expõem sobre como se sentem em relação à ansiedade e aos períodos de depressão:

Por causa disso. Por causa da tríplice jornada e por causa de ter que ficar pensando o tempo todo como fazer as coisas, então eu sou uma pessoa completamente ansiosa. Eu sou a ansiedade em pessoa. Nossa! Eu sou muito, muito ansiosa! De às vezes, deitar na cama e ficar pensando o que é que eu tenho que fazer no dia seguinte: “eu vou levantar, eu vou fazer isso, aí eu vou trabalhar. Aí, quando eu chegar para o almoço eu vou fazer isso, isso e isso. Aí eu vou trabalhar. Na hora que eu voltar eu vou fazer isso e isso e vou para a aula”. É assim, sabe? Parece que às vezes você quer desligar, mas você tem que ficar pensando o que é que você vai fazer. Lá aonde eu trabalho as pessoas falam: “você é muito ansiosa!” Às vezes eu chego a derrubar as coisas, sabe? Assim... de achar que não vai dar tempo de fazer as coisas, aí a gente acaba ficando, assim... sem saber o que vai fazer com os braços e derruba as coisas. E a irmã do patrão, que trabalha lá, ela falou também... Eu falei outro dia assim: “Nossa! O dia que eu estou mais ansiosa é que eu faço isso”. Aí ela falou: “Gabi, você está ansiosa todos os dias”. Sabe, eu não tinha me dado conta que eu passava isso para as pessoas, não é? Eu não era. Eu era a paz em pessoa. Eu era a tranquilidade em pessoa. Mas depois disso eu fiquei muito ansiosa e eu fiquei com medo de depressão. Mas aí eu falei assim: “Não! Eu não posso deixar chegar a esse ponto, não é? Eu tenho que pensar bem. Se não está dando certo, deixa para lá, então. Deixo para lá e tento fazer outra hora, mas, assim, penso primeiro que eu tenho uma filha, não é? Que ela está pequenininha e que se você ficar muito nervosa sua ansiedade vai passar para ela, não é? E depressão afeta um monte de coisa e acaba com a sua vida. Então, vamos pensar primeiro, não é? Ter prioridades, para poder... para não poder... para não afobar, não é? (GABRIELA)

Tem alguns momentos que dá um desânimo e eu fico imaginando: “Meu Deus do céu! O que é que eu estou fazendo comigo e com a minha família”? Tem hora que dá, assim... a gente fica nervosa. Esses tempos eu tive até um problema aí porque a minha pressão subiu, estou tomando remédio para controlar a pressão, sabe? E é tudo isso, essa pressão que tem sobre a gente, não é? Até que... teve uma época aqui que eu estava tomando até remédio para dormir. Eu não estava conseguindo dormir. Geralmente final de período isso acontece. Porque final de período tem aquele tanto de coisa para fazer, aquele monte de trabalho para apresentar. Aquele tanto de coisa que acumula tudo para o final do período. Aí costuma acontecer, sabe, de o estresse baixar mesmo. Aí eu não consigo dormir. Eu deito para dormir e começo: “ai meu Deus, eu tenho que fazer isso, ai meu Deus, eu tenho que fazer aquilo”. Sabe, aí preocupo com o serviço, com problemas que estão acontecendo no trabalho, preocupo com problemas que estão acontecendo na família, preocupo com problemas..., sabe, da faculdade. Um monte de coisa para fazer, para entregar, prova e trabalho para apresentar e para terminar de fazer. E reunião de grupo que às vezes tem que reunir em um dia e uma pode e a outra não pode, aquela confusão. Coisa para entregar que não está pronta. Ih, a gente fica louca, louca! Final de período a gente fica doidinha. Cada final de período é um trauma, sabe? (JACIRA)

O emprego do termo “depressão”, utilizado por muitas das mulheres entrevistadas, não significa, necessariamente, que elas estejam sofrendo de um transtorno psíquico diagnosticado clinicamente. Segundo resultados da pesquisa de Martin, Quirino e Mari (2007), com mulheres da periferia de São Paulo, no imaginário popular a utilização do termo depressão pode também estar associada a sentimentos negativos da vida cotidiana. Situações de pobreza, associadas a problemas no trabalho, ou a um contexto familiar de agressividade doméstica ou ainda, à exploração relacionada às desigualdades de gênero no trabalho doméstico podem provocar transtornos com características depressivas. Para essas mulheres, a impotência diante da impossibilidade de mudar suas precárias condições de

existência desencadeia sentimentos negativos como tristeza, ansiedade, insônia, inquietação, irritabilidade, dentre outros.

Ainda tratando sobre os sintomas depressivos que podem ser desencadeados por situações de sobrecarga de trabalho, outra pesquisa (ARAUJO *et al.*, 2006), apresenta dados pertinentes: a sobrecarga de trabalho doméstico faz aumentar significativamente os sintomas relacionados à depressão e à elevação da pressão arterial. Além disso, os estudos indicam também que quanto menor o tempo dedicado ao lazer e descanso, associado a um ritmo de trabalho acelerado, tensão no trabalho e sobrecarga com trabalho doméstico, maiores as chances de problemas relacionados a aumento de pressão arterial, como aconteceu com Jacira. O pouco tempo dedicado ao lazer ou a momentos de descanso pode ser um fator desencadeador de problemas de saúde.

Assim como também observado em pesquisa realizada por Elias e Navarro (2006), sobre a relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida de mulheres enfermeiras, a rotina de trabalho das mulheres por mim entrevistadas é muito desgastante, restando pouco (ou nenhum) tempo para descanso e momentos de lazer.

Entendem-se por lazer todas aquelas atividades realizadas voluntariamente pelos sujeitos nos tempos/ momentos em que não estão envolvidos com obrigações de caráter profissional, familiar ou social. O termo lazer englobaria, então, uma grande diversidade de situações em que os sujeitos se envolveriam a fim de desligarem-se de suas obrigações e descansar, como, por exemplo, repouso, diversão, recreação, entretenimento, formação desinteressada, dentre outros (SANTOS, 2008). Segundo o mesmo autor, os diferentes tipos de lazer estariam diretamente associados, ainda, ao pertencimento social dos indivíduos que, por sua vez, proporcionaria diferentes modos de consumo e diferentes possibilidades de acesso a bens, serviços e espaços/tempos dedicados ao lazer. Nesse caso, para as camadas populares, a disponibilidade de tempo/espaço e o acesso a certos tipos de lazeres (principalmente aqueles lazeres que demandam algum ônus financeiro) é condição extremamente limitada. Para as camadas populares, as opções individuais de lazer seriam, na verdade, as opções do possível.

Quando indagadas sobre o que fazem em seus momentos de lazer e descanso, a grande maioria das mulheres entrevistadas diz que esse tempo/momento é mínimo ou inexistente:

Não tem muito lazer, não. O lazer é trabalhar (LAURA).

Ó, ultimamente não tá dando, sabe? Igual, fico morrendo de vontade de ir pra roça, ir pro sítio do meu pai final de semana, mas não dá (IVONE).

Quase nada [risos, como se a entrevistadora tivesse contado alguma piada]. Não dá tempo, não dá tempo. Por enquanto não está tendo tempo (JACIRA).

Eu... Pra mim isso... pra mim não existe mais (ANA MARIA).

Quando afirmam realizar alguma atividade voltada para o lazer pessoal, essa atividade, na maior parte das vezes, resume-se a assistir a algum filme, ler um livro ou dedicar-se a momentos de convivência com a família. Gabriela diz que gosta muito de tocar teclado, mas raramente pode fazê-lo. Na maior parte do tempo o instrumento fica guardado embaixo da cama. Algumas das mulheres que separam, de vez em quando, algum tempo para se dedicar ao lazer e convívio familiar admitem também não conseguir “curtir” completamente esses momentos, pois não conseguem se “desligar” dos pensamentos ligados às obrigações que estão deixando de fazer para estar ali, como conta Núbia:

N: Meu final de semana é sagrado. Meu final de semana eu quero exclusivamente meu filho e meu marido. Então é a hora que a gente sai para passear. Eu gosto de passear com ele. A gente vai na casa da minha sogra, da minha mãe. Passeia, vai no sítio, alguma coisa assim. O que eu mais gosto de fazer nesses momentos de lazer é estar brincando com o meu filho, conversando com o meu marido. O meu lazer em casa é esse. Estar com eles. Passear com eles.

R: E enquanto você está fazendo isso, na sua mente, você fica pensando nas coisas que você tem para fazer? Como é que é essa relação?

N: Eu até converso com o meu marido sobre isso. Às vezes a gente está passeando, está fazendo alguma coisa e eu estou preocupada com o que eu tenho que fazer, com o que vai acontecer na segunda-feira, que eu tenho que apresentar um trabalho, o que é que eu tenho que fazer na aula durante a semana. Igual, tem um trabalho amanhã... Lá na semana passada, no carnaval eu já estava preocupada com esse trabalho agora. Eu tenho isso mesmo, eu não desligo [risos].

Algumas vezes sentem até um sentimento de culpa por ter utilizado o tempo “livre” para o lazer, como relatado por Tamara:

T: Muito pouco. Muito pouco. Não saio. Primeiro, não vou mentir para você. A gente não sai para barzinho, para tomar uma cervejinha, refrigerante, comer uma pizza para economizar. Porque apesar de os meninos trabalharem e de ajudarem em casa, é tudo contadinho.

R: Eu sei como é que é.

T: Medido e contado. Às vezes eu falo assim: “Ô, Luiz...” Às vezes eu sou assim: “Ah, vamos, depois Deus ajuda não é?” Mas o meu marido é muito pé no chão.

Então o que é que ele faz: Ele compra umas latinhas de cerveja e toma em casa. Eu tomo com ele. Ele toca violão, a gente canta um pouquinho, não é? Ele cobra que eu não tenho tempo de ficar com ele pra cantar. Dentro de casa, mas sair, não.

R: E você senta numa boa, sem ficar pensando assim...

T: Não. Não.

R: ...Ah, eu tenho tanta coisa para fazer...

T: Não. Ele está lá cantando, tocando e quer que eu cante e tal e eu fico assim: “Não Luiz, agora chega, eu tenho a roupa de molho. Não, não, a cozinha está lá para arrumar. Tenho que arrumar a cozinha. Espera aí, deixa eu passar uma vassoura aqui”. Entendeu? É assim. Às vezes eu ligo tudo, mas depois me dá um arrependimento. Eu fico arrependida. Quando chega no domingo à noite que eu olho para trás e falo: “Gente, eu não fiz o que eu tinha que fazer no sábado e no domingo. Agora que dia que eu vou fazer?” Porque segunda-feira não dá tempo. Então eu fico com complexo de culpa. Me dá aquela culpa de eu não ter conseguido realizar as minhas obrigações domésticas e mais ainda a minha obrigação de estudante. Por quê? Porque eu parei um pouquinho para cantar. Por isso, eu te falo sinceramente...

“Frequentemente entende-se o lazer como “não trabalho”, tempo livre ou desocupado, dedicado à diversão, à recuperação das energias, à fuga das tensões e ao esquecimento dos problemas que permeiam a vida cotidiana” (GOMES, 2008, p. 9). Usufruir livremente do tempo livre não é privilégio das mulheres por mim entrevistadas. Se para determinadas classes (as mais elitizadas) o mundo do tempo livre possa parecer mais livre, para outras (as economicamente desfavorecidas) o mundo do tempo livre na verdade não existe ou é extremamente limitado. Para a maior parte das mulheres entrevistadas nesta pesquisa, seu tempo “livre” é utilizado para dar conta de toda uma gama de ocupações dedicadas ao trabalho doméstico ou escolar.

3.8 A DIMENSÃO PROFISSIONAL: a dupla jornada de trabalho

Desde meados do século XX, diferentes fatores de ordem social, histórica e econômica têm levado um número cada vez maior de mulheres brasileiras a se inserirem no mercado de trabalho. A acentuada queda da fecundidade entre as mulheres brasileiras, que, a partir do acesso aos contraceptivos puderam escolher o momento de ter filhos e a possibilidade de não tê-los, destaca-se como um dos fatores mais significativos para a entrada da mulher no mercado de trabalho. Pesquisas recentes continuam apontando para a tendência de declínio no número médio de filhos por mulher, inclusive entre as populações menos favorecidas economicamente e entre a população rural (BERQUÓ e CAVENAGHI, 2004 e 2006). Outro fator relevante é que o aumento nos níveis de escolarização formal das

mulheres, juntamente com a possibilidade de investimento na carreira, tem levado a um declínio da nupcialidade e a uma elevação na idade média em que as mulheres se casam pela primeira vez (BERQUÓ, 1989).

Estatísticas oficiais do governo sobre a situação da população feminina no mercado de trabalho brasileiro nos últimos dez anos apontam para o descompasso e as contradições vividas pelas mulheres contemporâneas na esfera trabalhista (BRUSCHINI, 2007 e DEDECCA, 2007). Ao mesmo tempo em que as tendências apontam para o crescente e constante aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, apontam, também, para a bipolaridade da situação (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000). De um lado, mulheres mais escolarizadas (com nível universitário), que se sobressaem no mercado de trabalho e têm os maiores rendimentos entre as mulheres. Estas representam a menor parcela da população economicamente ativa feminina do País. Do outro lado, aquelas que representam a maior parcela da população economicamente ativa feminina: são pouco escolarizadas e enfrentam as posições mais desfavoráveis com respeito ao vínculo empregatício, ao nível salarial, às condições de trabalho e aos direitos sociais.

Segundo Bruschini (2007), as mulheres mais escolarizadas (com nível universitário) representam a menor parcela da população economicamente ativa feminina do País. Segundo as pesquisas, embora continuem escolhendo as carreiras tradicionalmente conhecidas como “guetos” femininos, dentre elas o Magistério e a Enfermagem, têm também obtido acesso a profissões e carreiras altamente valorizadas, como a Medicina, a Arquitetura, o Direito e até aquelas carreiras que ainda se configuram redutos predominantemente masculinos, como a Engenharia³⁹. Em todos os grupos da área jurídica (promotores, juízes, advogados, dentre outros), o incremento da participação feminina foi significativo, chegando a representar mais de 40% do setor em 2004. O perfil etário das mulheres em todas as carreiras de maior prestígio tem demonstrado que elas são mais jovens do que os homens, tendo a maior parte delas menos de 39 anos. Finalmente, a autora chama a atenção para a permanência do diferencial de rendimentos entre os sexos, mostrando que o rendimento dos homens permanece maior que o das mulheres.

³⁹ Nessa última área, em particular, apesar da predominância masculina no setor, quando se observam as taxas de participação feminina internas às especialidades das diferentes engenharias pode-se perceber um aumento considerável das mulheres em setores cuja atuação ocorre em ambientes tidos como “intramuros”, como no caso da Engenharia de Organização e Métodos, onde correspondem a 25%, e da Engenharia Química, onde correspondem a 22%. Outro destaque nesse segmento está na média de idade das mulheres (33 anos de idade). As mulheres engenheiras são, em geral, mais jovens que os homens engenheiros, reflexo da tendência da escolha de mulheres jovens pela carreira. O setor público emprega 25% das engenheiras e 9% dos engenheiros (BRUSCHINI, 2000).

Destacando o perfil trabalhista dessa população feminina mais escolarizada, Sorj, Fontes e Machado (2007) mostram que o aumento da escolaridade abriu maiores oportunidades para as mulheres em empregos públicos. Chamam a atenção, inclusive, para a maior participação das mulheres-cônjuges no emprego público, em comparação com as mulheres-chefes de família, que estão mais empregadas em ocupações precárias, principalmente no setor informal. O tipo de formação familiar se mostra uma variável muito importante na inserção das mulheres em carreiras de maior prestígio e rendimento. As mulheres que mais ingressam nesse nicho ocupacional, se sobressaem no mercado de trabalho e têm os maiores rendimentos são aquelas que moram sozinhas e não constituíram família (família unipessoal), representando 87,9% desse segmento em 2005.

Inversamente ao sucesso profissional das minorias mais escolarizadas, o outro lado da bipolaridade aponta para a precarização do trabalho feminino. Os altos índices de desemprego e a baixa escolaridade acabam por promover o trabalho informal entre essa categoria. Diferente do perfil da década de setenta, em que a maioria das trabalhadoras era solteira e sem filhos, o atual perfil das mulheres trabalhadoras mostra que elas são mais velhas, casadas (ou chefes de família) e mães. O fato de terem filhos, sobretudo se forem pequenos, interfere negativamente na esfera produtiva. No entanto, ao longo dos últimos dez anos tem aumentado consideravelmente a proporção de mulheres com esse perfil no mercado de trabalho (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000; BRUSCHINI, 2006 e 2007).

Ao analisarem a participação da mulher no mercado de trabalho e a desigualdade da renda domiciliar *per capita* no Brasil no período entre 1981 e 2002, Hoffmann e Leone (2004) afirmam que no período em estudo, a taxa de atividade trabalhista feminina teve uma elevação de 13,7 pontos percentuais, passando de 32,9 para 46,6%. Houve aumento também na proporção de domicílios com mulheres que trabalham fora, que passou de 35 para 46,9%. Esse crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho reflete circunstâncias díspares que precisam ser analisadas em combinação com diferentes variáveis, como idade e estrato social, dentre outras. Importantes alterações referentes à faixa etária sinalizam o aumento da taxa de atividade entre mulheres mais velhas. Enquanto que em 1981 a maior taxa de atividade (45,8%), quando comparada a outras faixas etárias, se concentrava entre os 20 e 24 anos, em 1985, as taxas de atividade de mulheres na faixa etária de 25 a 29 anos, 30 a 34 anos e 35 a 39 anos correspondiam a aproximadamente 50% das mulheres de cada uma dessas

faixas etárias, dados que apontam para a tendência de que as mulheres não se retirem mais do mercado de trabalho em função da maternidade e do cuidado com os filhos⁴⁰.

De acordo com os mesmos autores, houve também alteração significativa com relação à composição da renda domiciliar, onde, entre os homens, a proporção de participação na renda familiar diminuiu, enquanto que, entre as mulheres, aumentou. Embora a maior parte das pessoas ocupadas e a maior parte dos domicílios com pessoas ocupadas se concentre nos estratos populacionais de menor renda (aproximadamente 35% dos domicílios e 46% da PEA brasileira), é entre os estratos médios que se encontra a maior proporção de domicílios com mulheres que trabalham⁴¹ (60%). Nos estratos médios estão as mulheres que entram mais tarde no mercado de trabalho, mas em contrapartida têm os níveis ocupacionais mais elevados. São essas mulheres que mais contribuem para a renda domiciliar e são responsáveis também por maior parcela dos rendimentos provenientes do trabalho. No entanto, entre as mulheres situadas em níveis ocupacionais mais precários estão aquelas cujo rendimento mais se aproxima do rendimento dos homens do mesmo domicílio, devido aos baixos rendimentos auferidos pelos homens nos estratos sociais mais baixos.

A seguir, passo a apresentar como as mulheres entrevistadas vivenciam sua experiência de trabalho. O fato de serem trabalhadoras e mães impôs-se desde o início desta pesquisa como requisito básico para selecionar as mulheres, sujeitos-sociais a serem pesquisados. Logo, todas as mulheres entrevistadas são trabalhadoras e mães, o que não as impediu ou impede de se inserirem no mercado de trabalho e escolar.

3.8.1 Ocupação profissional: necessidade e motivação

Levando-se em conta que as mulheres pertencem aos estratos sociais economicamente menos privilegiados, essa inserção no mercado de trabalho se deu, em todos os casos, necessariamente, por razões econômicas. A despeito desse fato, o que se observa nas declarações das mulheres é que a motivação para o trabalho não está somente na necessidade financeira. A maior parte delas pretende seguir carreira profissional na área em que estão estudando, ainda que apenas cinco das mulheres entrevistadas já atuem em áreas afins à de

⁴⁰ Sobre esse tema ver também Scavone (2001).

⁴¹ É importante lembrar que os órgãos oficiais que trabalham com dados referentes à população economicamente ativa no Brasil não consideram o trabalho doméstico realizado na própria residência como atividade econômica (BRUSCHINI, 2006); e, também, que há uma parcela considerável dessas mulheres que trabalham por conta própria, para prover a própria subsistência familiar e sem remuneração (SALES, 2007).

seus cursos: Núbia, que faz Administração, passou em concurso público e ingressou em 2009 na função de auxiliar administrativa no setor financeiro da UFSJ; Gabriela, que faz Ciências Contábeis, é estagiária em um escritório de contabilidade; Sara, que faz Matemática, Zélia, que faz Química, e Natália, que faz Ciências Biológicas, lecionam na rede estadual. Ao contrário dessas últimas, Tamara, embora seja professora efetiva na rede estadual, não leciona e atua na mesma rede como secretária escolar. Gosta do que faz e mesmo depois de formada (está cursando Pedagogia) não pretende lecionar. Mariana trabalha em um escritório de contabilidade e faz o último período do curso de Letras. Apesar de seu marido insistir que ela lecione para aumentar o orçamento familiar, Mariana já avisou ao marido que pretende fazer mestrado e que ele “não vai ver o retorno financeiro de seus estudos tão cedo”. As demais mulheres ocupam-se profissionalmente de funções como auxiliar de contabilidade, auxiliar de dentista, cabeleireira, depiladora e pedicura, recepcionista, auxiliar de serviços gerais, faxineira e empregada doméstica. Algumas das mulheres ocupam-se de mais de uma função, como Lílian, que tenta ganhar dinheiro de diferentes formas: faz faxina em algumas casas, dá aulas particulares e nos finais de semana trabalha como garçonete em uma lanchonete.

Quadro 5: Ocupação profissional (passado e presente)

VIDA PROFISSIONAL						
Universitárias (idade)	Idade de ingresso no trabalho	Experiência de trabalho no passado	Trabalho formal (F) ou informal (I)	Trabalho atual (2008/2009)	Horas de trabalho/dia	Trabalho formal (F) ou informal (I)
Ana Maria (42 anos)	12	Empregada doméstica	I	Auxiliar de serviços gerais em hospital	8	F
Bruna (38 anos)	18	Cabeleireira	I e F	Cabeleireira	Flexível Por volta de 4h	I
Dalila (25 anos)	14	Ajudante de cozinha, monitora em escola	I	Depiladora e pedicura	Flexível Por volta de 4h	I

Continuação

Gabriela (21 anos)	19	-	-	Estagiária em escritório de contabilidade	8	F
Ivone (25 anos)	19	Atendente de padaria	F	Empregada doméstica	8	I
Jacira (48 anos)	10	Empregada doméstica Trabalhos manuais (crochê, tricô, bordado) Trabalhadora rural (plantar e colher feijão e café)	I	Auxiliar de dentista	8	F
Laura (36 anos)	13	Babá Empregada doméstica	I	Empregada doméstica	8	I
Lílian (20 anos)	17	Faxineira Garçonete	I	Faxineira Garçonete Professora particular	8	I
Luzia (38 anos)	19	Costureira em selaria	F	Recepcionista	8	F
Mariana (45 anos)	18	Enfermeira particular Babá	I	Auxiliar de contabilidade	4	F
Natália (44 anos)	12	Auxiliar de comércio	I	Professora Comerciante	8	F
Núbia (21 anos)	17	Telefonista Auxiliar Administrativa	F	Auxiliar Administrativa e financeira	8	F
Sara (28 anos)	18	Cantineira Secretária escolar	F	Professora	4h/aula por semana	F
Tamara (51 anos)	18	Professora Escritório Secretária de escola	F	Secretária de escola	6	F
Zélia (36 anos)	12	Atendente de mercado Passadeira (roupa)	I	Professora substituta no presídio Bolsista de iniciação científica	5h	F

Conforme o quadro exposto, mais da metade das mulheres entrevistadas está envolvida 8h por dia com ocupações profissionais. Essa elevada carga horária diária, combinada às horas de estudo na Universidade, faz com que, para elas, o tempo “livre” não exista ou seja extremamente escasso, na medida em que esse tempo “livre” é dedicado aos afazeres domésticos, à realização dos trabalhos e estudos da Universidade e aos cuidados dos filhos, marido e demais parentes.

Tamara, que é secretária escolar, Zélia, que é professora da rede estadual, e Sara, que recentemente conseguiu seu primeiro emprego como professora de matemática na rede estadual, envolvem-se respectivamente 6h, 5h e 1h diariamente com atividades profissionais. Por ocasião de meu primeiro contato com Sara, para saber de sua disponibilidade para participar da pesquisa, ela trabalhava 8h por dia como cantineira, mesmo estando grávida e estudando à noite. Por ocasião da entrevista ela trabalhava apenas 1h por dia porque a filha era recém-nascida, mas com perspectiva de logo aumentar sua carga horária de trabalho. Outras três mulheres inserem-se no mercado de trabalho com cargas horárias de 4h diárias. Ocupam-se como depiladora-pedicura, cabeleireira e auxiliar de contabilidade.

3.8.2 Quando a atividade ocupacional é o trabalho doméstico

Como se pode observar no Quadro V, e também já comentado anteriormente, seis das mulheres entrevistadas já exerceram no passado alguma função ligada a trabalhos domésticos como babá, passadeira, faxineira e empregada doméstica. Em todos esses casos a condição de informalidade esteve presente de forma recorrente e, em três dos casos, as entrevistadas começaram a trabalhar como empregada doméstica ainda muito jovens, com idades entre dez e treze anos.

O resultado das PNADs e outros indicadores oficiais do IBGE, analisados por diferentes pesquisas⁴² envolvidas com as questões de gênero, vêm mostrando que no conjunto da força de trabalho feminina a ocupação com trabalho doméstico é o segmento ocupacional considerado mais feminino. No Brasil, ampla fatia do contingente da mão-de-obra feminina é absorvida pelo trabalho doméstico remunerado. Nessa ocupação, 90% da força de trabalho são mulheres. Em função das longas jornadas diárias, tanto no espaço de trabalho quanto no espaço doméstico, empreendidas pela maioria dessas mulheres, o tempo se torna um recurso

⁴² Dentre essas, destacam-se Bruschini, 2006 e 2007; Bruschini e Lombardi, 2000; Dedecca, 2007; Kosminsky e Santana, 2006; Melo, Considera e Di Sabbato, 2007; Soares e Sabóia, 2007; Sorj, Fontes e Machado, 2007.

escasso, faltando-lhes tempo de lazer e descanso. Dedecca (2007) destaca que, no mercado de trabalho brasileiro, apenas 25% das empregadas domésticas têm carteira de trabalho assinada e essa ocupação ainda hoje representa a possibilidade de trabalho para a maior parte das mulheres das classes desfavorecidas. Quando se sobrepõem as variáveis ocupação profissional, gênero e pertencimento étnico, verifica-se que entre as empregadas domésticas as mulheres pretas e pardas além de serem a maioria, são também as que, quando comparadas às empregadas domésticas brancas, recebem os menores salários e têm menores vínculos no mercado formal (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000 e 2002; MELO e SOARES, 2006; PINHEIRO *et al.*, 2008).

A experiência ocupacional de Ana Maria confirma as colocações feitas acima. Aos doze anos decidiu que queria trabalhar, pois a situação financeira de sua família era muito precária e ela queria ter seu próprio dinheiro. No início, trabalhava todas as tardes, depois da aula, mas, quando terminou a oitava série, parou de estudar e foi trabalhar oito horas por dia, sempre como empregada doméstica. Mesmo alguns anos mais tarde, quando resolveu voltar a estudar, continuou trabalhando como empregada doméstica durante o dia e estudando à noite. A condição de informalidade acompanhou grande parte da jornada trabalhista de Ana Maria. Hoje ela tem quarenta e dois anos, trinta anos de trabalho, dos quais mais de vinte como empregada doméstica e apenas quinze anos de contribuição no INSS (Instituto Nacional do Seguro Social). No hospital onde trabalha atualmente, com carteira assinada, durante um bom tempo exerceu a função de faxineira, mas quando sua chefe soube que ela havia passado no vestibular da UFSJ e sabendo também de todo o sacrifício que ela fazia para estudar disse: “Assim que tiver uma oportunidade, vou te mudar de função”. Hoje em dia Ana Maria trabalha como auxiliar de serviços gerais, cadastrando roupas na lavanderia do hospital. Trabalha sentada e faz uso de um computador.

Vale ressaltar que tanto no Brasil (DEDECCECA, 2007; SOARES e SABÓIA, 2006) como em países desenvolvidos, como a França (HIRATA e KERGOAT, 2007), mulheres de camadas médias e altas inseridas no mercado de trabalho têm possibilidade de contratar empregados domésticos, facilitando suas atribuições de dona de casa e disponibilizando tempo livre para atividades de lazer ou exercício físico. Para as mulheres de menor remuneração, pertencentes às camadas menos favorecidas, a situação se dá de forma inversa, pois as mulheres realizam os afazeres domésticos de forma dobrada. E no Brasil, a condição de trabalho das empregadas domésticas obedece a uma lógica paradoxal: na casa da patroa, sob o rótulo de empregada doméstica, essas mulheres fazem parte da população

economicamente ativa; entretanto, quando as mesmas atividades são feitas no âmbito doméstico de suas próprias casas, essas mulheres são colocadas sob o rótulo de donas de casa e os afazeres domésticos que realizam são computados pelas estatísticas como inatividade econômica (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2000).

Ou seja, são aquelas que mais trabalham atualmente na atividade produtiva as que mais consomem seu tempo, no domicílio e na atividade de trabalho, enfrentando enorme sobrecarga de trabalho e dificuldades de conciliação entre as responsabilidades familiares e as profissionais (BRUSCHINI, 2006, p. 351).

Duas das mulheres entrevistadas trabalham ainda hoje como empregadas domésticas: Laura e Ivone. Ambas estão atualmente em situação de informalidade. No caso de Laura, ela trabalha há vinte e três anos como empregada doméstica e somente a sete anos com carteira assinada. Nos últimos seis meses antes da entrevista teve sob sua responsabilidade o trabalho de três casas: a da patroa, a sua própria e a casa de seu pai, que está inválido e depende dela para fazer todos os trabalhos da casa, e ainda cuidar dele. Tanto Laura como Ivone esperam poder mudar de profissão assim que terminarem a graduação na universidade.

No quadro sinóptico da vida profissional das mulheres entrevistadas pode-se observar que atualmente dez, dentre as quinze mulheres, inserem-se no mercado de trabalho no setor formal, mas, no passado, principalmente entre as mais velhas, houve predominância de atuação de trabalho em uma conjuntura de informalidade. Esse tipo de inserção trabalhista priva milhões de mulheres brasileiras de importantes direitos sociais e da garantia de melhor qualidade de vida, como aposentadoria, licença-saúde, licença-maternidade e salário desemprego.

Duas mulheres entrevistadas que trabalham como autônomas também se encontram em uma conjuntura de informalidade no trabalho. Bruna tem um pequeno salão de cabeleireira em um quarto que fica no porão da casa de sua mãe, e Dalila trabalha em sua própria casa como pedicura e faz depilação. Não há qualquer indicação fora da casa que faça referência ao fato de naquela residência haver um salão de cabeleireira ou de depilação, mas elas já são conhecidas na redondeza onde moram e já têm uma freguesia formada. O horário de trabalho de Bruna e Dalila não é fixo e é organizado de acordo com a necessidade das freguesas. Se aparecer uma freguesa, mesmo que de última hora, elas atendem, até mesmo em horários não convencionais, como explica Dalila:

Aí tem dia de manhã que eu começo às 7 horas, tem dia que a pessoa fala: “Ai, eu pego no serviço 8 horas, será que você não pode começar mais cedo para mim?” Ai, às vezes, cedinho, 6 e meia da manhã eu já estou em pé fazendo unha ou já depilando e fazendo alguma coisa assim, para poder ter uma renda, não é? Porque também, hoje em dia, deixar só por conta do marido é difícil. Pesa, não é? A despesa é muito grande... Tem dia que o ônibus [para a universidade] sai daqui cinco horas, quinze para as cinco da tarde, eu estou entrando no chuveiro para tomar banho, porque eu acabei de atender uma pessoa naquela hora. Ai fica complicado, não é?

Tanto para Bruna quanto para Dalila, o ambiente de trabalho divide espaço com o ambiente doméstico e elas se encontram muito próximas das filhas o tempo todo. A filha de Bruna, de dois anos, fica sob os cuidados da mãe e da sobrinha dela, no pavimento acima do quarto onde trabalha, e a filha de Dalila, também de dois anos, fica o tempo todo com ela. Quando perguntei a Dalila se a filha ficava com ela enquanto fazia a unha das freguesas ela respondeu: “Junto, e quebrando o pau. Eu fazendo as coisas e “Emilly, tira a mão. Emilly, não sobe aí. Emilly, você cai...” E ela pega o esmalte, ela abre e ela mexe na bolsa da pessoa, é assim. É aquele rolo. Quando ela vai embora eu: “Ai...”. Como pode ser observado no depoimento de Dalila, o fato de trabalhar em casa não implica maior facilidade para o trabalho.

3.8.3 A mulher-cônjuge como co-provedora da família

A abordagem de Dalila quanto à importância da contribuição financeira da mulher para a composição da renda familiar é um tema trabalhado por Montali (2006), com base em pesquisas sobre a mudança no mercado de trabalho e as transformações do papel da mulher na família e na sociedade. A pesquisadora esclarece que a combinação de um contexto de desemprego, baixo crescimento econômico e desvalorização dos salários entre a população mais pobre têm levado a uma crescente contribuição e importância de mulheres-cônjuge na composição da renda familiar. Essa tendência intensificou-se a partir da década de 1990 com a precarização do trabalho e do emprego e levou ao surgimento de um novo padrão familiar de inserção no mercado de trabalho: a mulher-cônjuge como co-provedora da renda familiar⁴³. O termo mulher-cônjuge co-provedora refere-se às mulheres casadas ou que vivem em companhia de um homem e são responsáveis pelo provimento da renda familiar juntamente com o homem-cônjuge. Algumas mulheres co-provedoras chegam a ter rendimentos maiores que o marido/companheiro.

⁴³ Das quinze mulheres entrevistadas, doze são mulheres-cônjuge co-provedoras da renda familiar.

Se no passado a mulher ficava restrita ao espaço doméstico e a provisão da renda familiar era obrigação do marido, atualmente, cada vez mais mulheres têm adentrado o mercado de trabalho e se tornado co-provedoras (ou mesmo provedoras) da renda familiar. Os desdobramentos desse novo papel da mulher-cônjuge têm levado, entre outros, a mudanças na relação família-trabalho e nas relações de poder no interior da família. Entretanto, pesquisas apontadas pela autora revelam que essa redefinição das relações de poder no interior das famílias tem desencadeado manifestações de resistência. Notadamente entre as famílias de baixa renda e baixa escolaridade, a despeito da importante contribuição da mulher para a redução do impacto da pobreza, a resistência masculina em relação à manutenção dos domínios de poder no interior da família tem desencadeado violência doméstica, conflitos conjugais e alcoolismo masculino.

Outra constatação que merece destaque é a diminuição do número de trabalhadores assalariados e com registro em carteira, em contraste com o aumento do número de trabalhadores autônomos, assalariados sem registro e desempregados. Com relação à categoria de emprego em a que as mulheres-cônjuges se ocupam no mercado de trabalho, observa-se que, entre 2000 e 2003, 55% das mulheres cônjuges ocupadas apresentavam vínculos trabalhistas precários. Tem havido um crescimento da inserção de mulheres de camadas populares principalmente em ocupações de trabalho precárias, em condições de assalariadas sem carteira, autônomas ou empregadas como trabalhadoras domésticas (HOFFMANN e LEONE, 2004; MONTALI, 2006).

No quadro sinóptico da vida profissional (Quadro 5) das mulheres entrevistadas pode-se observar que, atualmente, dez, dentre as quinze mulheres, inserem-se no mercado de trabalho no setor formal, mas, no passado, principalmente entre as mais velhas, houve predominância de atuação trabalhista em uma conjuntura de informalidade.

3.8.4 Mulheres chefes de família

Quando se observa a variável composição familiar, no Brasil, as famílias monoparentais formadas por mulheres chefes de família, com filhos e sem cônjuge, são essas as que apresentam os maiores percentuais de pobreza e vulnerabilidade. Essas mesmas mulheres representam um percentual elevado no mercado de trabalho (aproximadamente 82% delas trabalham). Para elas, a sobrecarga de trabalho é extenuante e conflituosa, pois são as únicas responsáveis pelo sustento da família e precisam conciliar os cuidados com os filhos e

a permanência no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2007; SORJ, FONTES e MACHADO, 2007). Em se tratando dos cargos de que se ocupam, tanto mulheres co-provedoras como mulheres chefes de família sujeitam-se, na maior parte das vezes, às piores formas de inserção no trabalho.

Diferentes estudos sobre mulheres chefes de família (CARLOTO, 2005; MENDES, 2002 e 2004; MONTALI, 2006) têm demonstrado que mulheres que acumulam sozinhas a esfera produtiva e reprodutiva da família passam por situações-problema semelhantes: sofrem necessidades básicas de moradia e alimentação; pararam de estudar e têm baixa escolaridade; a grande sobrecarga de trabalho compromete-lhes a saúde; muitas delas saem de casa bem cedo e só retornam à noite, o que as faz terem a “consciência pesada” com relação à educação dos filhos e as deixa constantemente preocupadas com sua segurança. Quando as variáveis gênero, raça e classe social são conjugadas à composição familiar monoparental com chefias femininas, a dimensão da pobreza se aprofunda ainda mais. Bruschini (2002) já ressaltava que 45% das chefes de família brasileiras eram pretas e pardas.

A análise das pesquisas citadas acima em contraste com a experiência de vida das duas mulheres entrevistadas, que se encontram na situação de chefes de família, promove espaço para reflexão. Natália é viúva, e Zélia é divorciada. Embora pertençam ao segmento socioeconômico das camadas populares, não sofrem necessidades básicas de moradia e alimentação, pois ambas recebem suporte financeiro através da pensão dos ex-maridos e não pagam aluguel. O fato de receberem pensão, no entanto, apenas ameniza um pouco a situação de pobreza, mas não as exime da necessidade de trabalhar. Contudo, se a situação de vulnerabilidade econômica não é tão precária, a situação de vulnerabilidade emocional está presente nos dois casos. Para essas mulheres, o fardo das responsabilidades domésticas é dobrado, pois elas não têm com quem compartilhar os problemas e ainda recai sobre elas todo o suporte financeiro e psicológico da família. Natália comentou nas entrevistas que o desgaste e a pressão vêm de todos os lados: desde a preocupação financeira com as filhas, que precisam fazer faculdade, mas ela não tem como custear os estudos das duas; até das cobranças a respeito do comportamento que a sociedade e a vizinhança de uma cidade pequena esperam de uma mulher viúva. Ela expressa a preocupação com esse desgaste através das seguintes expressões: “o fardo é muito grande”; “e isso é muito pesado”; “um peso, assim..., você acaba envelhecendo”; “eu tenho que pensar em tudo... é tudo sobre você”.

Nem sempre as mulheres chefes de família são aquelas que, quando comparadas às demais mulheres de seu grupo de pertença social, vivenciam a situação econômica mais

precária, apresentam os mais baixos níveis de escolarização e ocupam as piores posições no mercado de trabalho. Representando, possivelmente, uma minoria entre as mulheres chefes de família das camadas populares, diferentemente dos resultados das pesquisas sobre mulheres chefes de família, Natália e Zélia, até mesmo quando comparadas às demais mulheres entrevistadas, vivenciam situação econômica estável. No caso de Natália, sua situação econômica é até mesmo um pouco melhor do que a das demais mulheres entrevistadas. Outro ponto que diverge das pesquisas apresentadas acima e que merece ser destacado é o nível de escolarização e a categoria profissional em que atuam. Tanto Natália quanto Zélia estão cursando sua segunda graduação e são professoras da rede estadual de ensino.

CAPÍTULO 4

A DIMENSÃO UNIVERSITÁRIA

O espaço a seguir traz, inicialmente, o aporte teórico pertinente ao campo que trata da mulher no Ensino Superior no Brasil contemporâneo e análises estatísticas de estudos recentes sobre esse mesmo tema. Apresenta ainda os resultados desta pesquisa referentes à experiência universitária das mulheres com tríplice jornada diária, bem como reflexões, questionamentos e pontos de discussões teóricas fundamentadas nos campos da Sociologia da Educação e dos estudos de gênero.

4.1 EDUCAÇÃO E GÊNERO: a mulher contemporânea no Ensino Superior

Acesso, permanência e rendimento escolar já não são mais categorias de discriminação de gênero no campo da educação superior no Brasil. Dentre as modificações sociais de gênero que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem-se mostrado uma das mais significativas (ROMANELLI, 2000). Ao contrário do que ocorreu no passado da história das mulheres no Brasil, quando o acesso ao Ensino Superior lhes foi, durante tanto tempo, negado, atualmente as mulheres são maioria nesse segmento de ensino no país⁴⁴.

Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre *a mulher na educação superior brasileira no período compreendido entre os anos 1991-2005* (RISTOFF *et al.*, 2007), revelam que, ao longo do período estudado, as mulheres não só representam a maior parte dos inscritos nos vestibulares, como a maioria dos ingressantes no Ensino Superior e a maior parcela dos concluintes, tendo obtido mais sucesso acadêmico que os homens. Em 2005, as mulheres representaram 55,5% dos inscritos nos vestibulares, 55% dos ingressantes e 62,2% dos concluintes nos cursos superiores. Nesse mesmo ano, observando-se a dependência administrativa das instituições de Ensino Superior, as estatísticas apontam que 45,2% das mulheres matriculadas nesse nível de ensino encontram-se na rede privada, e 42,6% na rede pública. O estudo apresenta apenas os dez maiores cursos de graduação do País por número de matrícula. Em 2005, as mulheres foram maioria em cinco deles: Pedagogia (91,3%), Comunicação Social (56,6%), Letras (80%),

⁴⁴ Não somente no Brasil. Em outros países, como na França, por exemplo, a maior parte dos estudantes universitários também são mulheres (COULON, 2008).

Ciências Contábeis (50,7%) e Enfermagem (82,9%). Nos cursos de Administração (com 49,2%), Direito (48,9%) e Educação Física (43,1%), embora as mulheres não sejam maioria, a distância com relação à porcentagem de homens é pequena. No mesmo ano, na área da saúde, as mulheres ingressantes só não representam a maioria no curso de Educação Física. Levando-se em consideração todos os cursos de Medicina do país (independentemente da colocação geral do número de matrículas), as mulheres são maioria dos ingressantes, mas não dos concluintes. Em outros anos, a porcentagem de mulheres chega a ser ligeiramente superior, como no caso do Espírito Santo em 2000 (50,4%), do Pará e do Rio de Janeiro em 2005 com 51,1% e 51,2% de mulheres, respectivamente; quando não são maioria, a distância entre os pontos percentuais que separam os homens das mulheres é muito pequena (com uma média de 47% de mulheres nesses cursos).

O mesmo estudo aponta, ainda, dados que merecem uma reflexão mais aprofundada. Trata-se da reincidência, ao longo dos últimos 15 anos (tanto a nível nacional quanto a nível estadual), dos baixos índices de matrícula de mulheres nos cursos de Engenharia (20,3%) e Ciência da Computação (18,8%). Para os autores, esses dados refletem como, do ponto de vista das relações de gênero, as preferências quanto à escolha dos cursos foram se construindo ao longo do processo de escolarização dos sujeitos femininos e masculinos, dando origem a áreas demarcadas como mais “femininas”, como a área das ciências humanas e a maior parte dos cursos da saúde, ou mais “masculinas”, como aqueles da área das ciências exatas e carreiras tecnológicas.

É como se homens e mulheres tendessem a buscar a área de atuação que “confirme” a sua “vocação”, por determinação do que se estabelece como o esperado de cada um dos sexos. Este processo tem início na infância, sob a influência da família e da própria escola, quando meninas e meninos são orientados para objetos de interesse distintos, reforçando o processo de preparação para os papéis que deverão assumir na sua vida adulta (RISTOFF *et al.*, 2007, p.12).

Os organizadores do estudo argumentam que, com relação à divisão sexual do trabalho, existe uma estreita afinidade entre a escolha por certas áreas de estudo e os postos de maior prestígio e remuneração no mercado de trabalho. As áreas “masculinas” seriam aquelas de formação profissional tidas como mais qualificadas, que habilitariam os concluintes para postos de trabalho de maior prestígio e remuneração, enquanto que as áreas mais “femininas” seriam as menos qualificadas, perpetuando a discriminação de gênero no mercado de trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, Queiroz (2000) argumenta que, mesmo com a grande inserção das mulheres no Ensino Superior brasileiro, a “ideologia da vocação” que, através de

instituições e práticas sociais, faz-se introjetada e interiorizada nos sujeitos femininos emasculinos, ainda se configurava uma realidade na última década do século XX, levando à guetização das carreiras. Após um longo processo de aprendizagem, os sujeitos apreendem a idéia de quais deveriam ser suas posições na sociedade e colocam-se nessas posições como se essas correspondessem à ordem natural das coisas. Essa ordenação (percebida quase como natural) não passa de uma construção social (LOURO, 1997).

Pesquisadoras e pesquisadores que se ocupam de questões pertinentes à mulher no Ensino Superior brasileiro⁴⁵ (BLAY, 2004; BRASIL, 2008; RISTOFF *et al.*, 2007; ROSEMBERG, 2001a e 2001b; ROSEMBERG e AMADO 1992; SOARES e MELO, 2006) também apontam para o fato de que, ao longo das últimas décadas do século XX, as mulheres se destacaram mais que os homens nos diversos níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior. Contudo, esses estudos advertem que a discriminação no campo educacional mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais através do impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino onde a discriminação passa a acontecer no processo de escolha das carreiras provocando a guetização por sexo, o que leva à formação de guetos profissionais. Essa guetização refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas “tipicamente femininas”. Homens e mulheres estariam construindo verdadeiros redutos sexuais ao escolherem carreiras demarcadamente diferentes.

Bourdieu (2007) aborda a questão da “vocação” para as escolhas empreendidas pelas mulheres sob o prisma da violência simbólica (que opera na ordem não das inten es conscientes, mas na ordem do inconsciente). O autor observa que a ideia da “livre” oportunidade de escolha das mulheres (escolha da carreira, escolha do curso universitário, escolha de participa o da vida política) esconde o encantamento que os efeitos duradouros da domina o masculina ainda exercem sobre os corpos e as mentes femininas e até mesmo masculinas. A exclusão imposta pelas coer es e proibi es do passado (explícitas e claramente visíveis), que impediam as mulheres a muitos espaços públicos e de poder, foram imperceptivelmente substituídas pela autoexclusão e pela “voca o” do presente, formas de exclusão que se fundamentam no poder da força simbólica. A eficácia desse poder simbólico encontra-se no contínuo e duradouro trabalho realizado pela sociedade, pela Igreja, pela família, pelos pais e pelos professores quando orientam (desde muito cedo) os meninos e meninas a desenvolverem atividades sexualmente diferenciadas. Essas orienta es encontram-

⁴⁵ A preocupa o em se fazer pesquisas referentes   mulher negra e educa o são muito recentes no Brasil. A partir da mobiliza o inicial de militantes negras/os, essas pesquisas passaram a ser desenvolvidas principalmente na segunda metade da década de 1980. Dentre as pesquisas realizadas mais recentemente apresento as de Pinheiro *et al.* (2008), Pinto (1993), Melo e Soares (2006).

se embrenhadas nos aparentemente insignificantes atos cotidianos (principalmente no espaço escolar e doméstico) que contribuem para fabricar inclinações e aptidões. A autoescolha (ou antes, autoexclusão) que transforma certas carreiras profissionais em redutos predominantemente femininos ou masculinos inscreve-se em uma estrutura de construção social de poder e, longe de ser um ato consciente e deliberado é na verdade, um ato fabricado, direcionado, resultante de uma estrutura de poder simbólico.

Assim como na visão de Louro (2007a), quando trata das tensões teórico-metodológicas pertinentes ao campo dos estudos de gênero e educação na atualidade, entendo que o levantamento de novas questões e posições faz parte do dinamismo que envolve a pesquisa, no sentido de que as construções sociais são plurais e se dão a partir de diferentes posições. A mesma autora entende que a suspeita, o mutante e o temporário são importantes mecanismos que demonstram a vitalidade e a constante renovação do campo de pesquisa. É nesse sentido que sinto a necessidade de levantar alguns questionamentos e pontos de discussão com relação às produções teóricas citadas acima, que tratam da mulher no Ensino Superior brasileiro na atualidade. Já adianto que não pretendo suscitar respostas às questões levantadas; antes, instigar a dúvida com relação à pertinência (ou não), para a atualidade, da linha de raciocínio apresentada nos parágrafos anteriores, notadamente nos quesitos que se referem ao conceito de “vocação” para a escolha dos cursos superiores por parte das mulheres e à possível “guetização” das carreiras em redutos profissionais femininos e masculinos.

As questões que se colocam para reflexão são as seguintes: seria pertinente, ainda hoje, relacionar a maior (ou menor) presença feminina, nesse ou naquele curso, somente à escolha motivada pela “vocação”? Poderíamos inferir que, nos dias de hoje, o quesito “vocação” talvez não seja mais suficiente para (sozinho) justificar essa escolha? Seria pertinente, ainda hoje, a despeito de todas as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, continuar afirmando que os efeitos da dominação masculina exercem tal poder de controle sobre as mentes femininas que estas acabam, de forma inconsciente, se autoexcluindo de certas carreiras profissionais? “Não parece paradoxal que os livros escritos sobre as mulheres nos enviem quase sempre a imagem de uma mulher dependente e dominada, ainda que tantas vitórias tenham sido conquistadas”? pergunta-se Touraine (2007, p. 40). Como explicar o curso de medicina, que até poucas décadas atrás era um reduto de concentração masculina e atualmente apresenta aproximadamente 50% (ou em alguns casos até mais) de participação feminina?

Outro ponto que deixa dúvida quanto à pertinência da justificativa apresentada para a escolha das carreiras é a forma como meninas e meninos parecem ser manipulados quanto à preparação para os papéis que deverão assumir na vida adulta, como se estes aceitassem submissamente as orientações e não questionassem a escolha e a “vocação” que lhes   determinada pela gera o adulta, efetivando-se, assim, a “ilusão durkheimiana”, como se não houvesse a possibilidade de resistência e conflitos na aquisi o das disposi es formadoras. A a o exercida pelos adultos sobre os “imatuross”, pelo menos no plano da escola, aparece como resultante de um sistema de tensões em que a instru o propriamente dita   em parte condicionada pela rea o do imaturo ante a “a o exercida pelas gera es adultas”, de acordo com Cândido (1964).

A partir dos escritos de Touraine (2007), trago uma reflexão sobre esses questionamentos. Não rejeito as contribui es teóricas dos críticos que fazem todo um trabalho de desconstru o ideológica e desvelam a forma polarizada como a domina o masculina se impôs (e, em muitas circunstâncias, ainda hoje se impõe) sobre a constru o social das mulheres e dos próprios homens. De fato, essas produ es teóricas se colocam como ponto de partida para o entendimento de como os homens criaram e gerenciaram uma sociedade hierarquizada, que valoriza e coloca como superiores os atributos referentes ao masculino e discrimina e coloca como inferiores os atributos referentes ao feminino. A sociedade permanece, em muitos aspectos, reproduzindo os discursos e as práticas sexistas da domina o masculina e impondo às mulheres um espaço demarcado pela discrimina o e pela violência (simbólica ou física), circunstâncias que justificam a continuidade do trabalho de denúncia e crítica. Ainda assim   importante que se levantem novas hipóteses problematizadoras quanto   forma como as mulheres estão escolhendo o curso universitário e a carreira profissional. Nos temas que serão tratados a seguir, serão apresentadas algumas dessas hipóteses problematizadoras e as pondera es a elas pertinentes.

4.2 O VESTIBULAR: acesso   universidade pública

4.2.1 A escolha do curso

Quanto   escolha do curso, a primeira hipótese a ser levantada diz respeito, sobretudo,   questão da “voca o” feminina para a escolha de determinados cursos e da guetiza o das carreiras profissionais no Brasil. Segundo Touraine (2007), conquanto no passado a força do poder simbólico (travestido de falsa consciência) tenha-se colocado como

um importante instrumento de dominação masculina no momento da escolha do curso superior e, atualmente, possa, ainda, exercer influência sobre certos grupos de mulheres, outros grupos já teriam se emancipado desse tipo de dominação. É importante ressaltar que carreiras consideradas como nichos de desempenho predominantemente masculinas vêm abrindo novos leques de atuação profissional para as mulheres que, por sua vez, se colocam no mercado de trabalho em profissões que vão além dos tradicionais “guetos” femininos (BRUSCHINI, 2000 e 2007). Pesquisas sobre a relação entre escolha das carreiras, profissionalização e nível de escolarização das mulheres brasileiras apontam para modificações (ainda que lentas) na representação que a sociedade, as mulheres e as próprias categorias profissionais constroem a respeito das profissões (STASEVSKAS, 2004; KOBER, 2008).

Ainda com relação à escolha do curso e da carreira, outra hipótese precisa ser levantada. No atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira as mulheres já deram prova de que têm capital escolar suficiente para competir com os homens em nível de igualdade para concorrer a qualquer curso ou carreira que desejarem. Outrossim, tendo em vista os resultados de pesquisas recentes (KOBER, 2008; SILVA, 2008), não parece que as jovens mulheres que estão adentrando a universidade sejam ingênuas a ponto de deixarem-se moldar tão completamente pela ideologia da “vocação” das carreiras, sem questionamento. Situação que me leva a presumir que a escolha por determinadas carreiras, pelo menos para alguns grupos de mulheres (as com maior capital escolar), passa mais pelo viés do desejo do que da falsa consciência ou da discriminação de gênero. Ainda tomando como parâmetro as pesquisas mencionadas acima, acredito que a ideia do desejo vinculada à escolha da carreira possa fazer parte até mesmo da escolha das mulheres de camadas sociais menos favorecidas. O que levaria essas mulheres a uma escolha diferente da desejada seriam mais as condições materiais de existência, consorciadas com o baixo capital escolar para concorrer a determinados cursos, do que a falta de “vocação” para essa ou aquela carreira universitária. Dessa perspectiva, as mulheres estariam deixando de escolher determinados cursos por escolha própria como estratégia para o ingresso no Ensino Superior público, mas não porque estivessem sendo impelidas a isso por uma falsa consciência.

Tecendo comentários a partir de um estudo realizado por Dubet sobre o estudante universitário dos dias atuais, em que trata das escolhas possíveis de serem feitas pelos estudantes das camadas populares quanto à escolha do curso universitário, Nogueira (2002, p. 88) esclarece que

Ele recomenda que não se veja aí um sujeito sem projeto, mas sim alguém que só dispõe do projeto que pôde formular, ao final de uma 'série de renúncias. Para o autor, a concordância entre desejos e projetos é privilégio de uma elite escolar, com real poder de escolha.

Nessa mesma linha de problematização reporto-me às considerações feitas por Zago (2006), quando questiona a livre “escolha” do curso e da carreira por parte dos estudantes universitários oriundos de camadas populares. Ela pergunta: “Quem de fato escolhe?” Para a autora, essa “escolha” é perpassada por questões complexas como a origem socioeconômica dos estudantes e a desigualdade de oportunidade de acesso aos diferentes cursos na universidade.

Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão (ZAGO, 2006, p. 232).

A lógica de raciocínio apresentada acima é confirmada pelo depoimento das mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Quando indagadas sobre o que as levou a escolher o curso de graduação que fazem atualmente, ou se teriam escolhido outro curso se houvesse possibilidade, as respostas mostraram que a maior parte das mulheres (80%), embora houvesse escolhido, em grande medida, cursos que fazem parte daqueles considerados ‘guetos femininos’ (como as licenciaturas voltadas para o Magistério e a Pedagogia, a maior parte não o fez de forma desavisada. Antes, as escolhas foram feitas de forma racional e intencional, na maior parte das vezes, conscientes de que escolher um curso de baixo prestígio e baixa procura seria, possivelmente, a única forma de conseguirem entrar em uma universidade pública. Jacira conta como foi o processo de escolha do curso:

Logo de cara, a burra aqui foi tentar fazer Educação Física, porque aqui em Lagoa não tinha nenhum professor de Educação Física. Na região, aqui, não tinha esse curso. A primeira vez que teve o curso foi lá em São João, nesse ano que eu tentei. Em 2004 que iria começar. Aí vou lá e marco para fazer Educação Física. Se tivesse marcado Pedagogia logo de cara talvez eu já tivesse entrado. Aí deu vinte e três por vaga. Lógico que eu não iria passar, mas também não fui tão mal, não. Fiquei em centésimo e poucos lá, sabe? Claro que não tinha nenhuma chance, mas, assim, não fui tão mal porque eram quase mil candidatos. E a minha classificação foi cento e pouquinho, sabe? Aí, bom, eu falei assim: “Gente, com essa concorrência eu não fui tão mal assim, quem sabe se eu tentar outro curso eu consiga”? Aí no ano seguinte eu já... eu comecei a escolher. Pensei daqui, pensei dali. E eu falei: “Vou tentar Pedagogia”. Eu até pensei em fazer Letras, mas para Letras sabe, a concorrência estava muito grande. Pedagogia estava menor.

Quadro 6: Tentativas de aprovação no vestibular

Aluna	Curso Atual	Outras tentativas	Número de vestibulares realizados	Tempo de cursinho	Ano de ingresso na universidade	Idade de ingresso na universidade
Ana Maria	Filosofia	Filosofia	4	1 ano	2007	40
Bruna	Letras	Belas Artes História	4	2 anos	2006	34
Dalila	Pedagogia	Medicina Serviço Social	3	1 mês	2008	25
Gabriela	Ciências Contábeis	Ciências Contábeis	1	Não fez	2007	17
Ivone	Pedagogia	Pedagogia	3	Não fez	2007	23
Jacira	Pedagogia	Ed. Física Letras	3	Não fez	2006	45
Laura	Pedagogia	Pedagogia	1	Não fez	2007	34
Lílian	Pedagogia	Pedagogia	1	Não fez	2007	17
Luzia	Ciências Econômicas	Ciências Econômicas	1	1 ano	2001	29
Mariana	Letras	Ciências Contábeis	2	Não fez	2006	41
Natália	Ciências Biológicas	Farmácia Direito Ciências Químicas	3 (para o 1º curso) 1 (para o curso atual)	Não fez	1997 2004	32 39
Núbia	Administração	Sistemas de Informação Administração	3	2 anos e meio	2007	19
Sara	Matemática	Engenharia Mecânica	2	Não fez	2008	27
Tamara	Pedagogia	Letras	1	Não fez	2007	50
Zélia	Química	Ciências Física	1 (para o 1º curso) 3 (para o curso atual)	1 mês de intensivão	1991 2006	18 32

Como apresentado no quadro 6, a grande maioria das mulheres ingressou em cursos de Licenciatura⁴⁶ de baixo prestígio social (80%), com predominância para a Pedagogia (40%), reduto majoritariamente feminino. Nem sempre o curso em que foram aprovadas era o curso desejado inicialmente, mas era o curso possível. A maior parte das mulheres (60%) tinha outra opção de curso que não aquele em que ingressaram, como no caso de Sara, que pretendia fazer Engenharia Mecânica, mas acabou optando por Matemática como via de acesso à universidade pública, e de Jacira, que fez Ensino Médio na modalidade supletivo e não achava que conseguiria ser aprovada em um vestibular de uma universidade federal, mas resolveu arriscar assim mesmo.

Por sua vez, Dalila, na época em que terminou o Ensino Médio, queria fazer Medicina. Hoje, casada e mãe de uma filha, faz Pedagogia. Sobre a escolha do curso atual ela relata:

Então, acho que foi essa questão, assim, de que você não está mais no tempo de ficar com aquela ilusão assim... “ah, eu quero fazer Medicina...” Como é que você vai fazer? Não é? Você já não tem mais aquela... você casou, tem criança... é um curso que te exige assim, período integral, tem que estudar muito... aqui na região não tem. O mais perto é particular, coisa absurda, você não consegue pagar. E aí eu falei “ah, o que é que vai me trazer retorno mais rápido?” E eu tenho muita facilidade de convivência, eu gosto muito disso. A minha ideia era ou Serviço Social ou Pedagogia. Eu gosto disso daí. Aí eu consegui a bolsa para fazer Serviço Social lá em Campo Belo, do PROUNI [Programa Universidade para Todos], mas aí eu fiquei “Ah, federal, não tem nem condições, não é?” [dando ideia de que não tem nem comparação]. Foi por isso que eu escolhi, porque eu acho que é um curso que vai me trazer um retorno mais rápido, é uma coisa mais... que é hoje o que eu te falei que a gente estuda e você vê que vai ser mais fácil de você engajar no mercado de trabalho do que você fazer um curso, por exemplo, uma Arquitetura e Urbanismo, eu sei que vai ficar um curso que vai me deixar na mesma condição, não é? Então a gente procura o que é mais rápido e mais fácil assim para a gente.

Dalila faz menção ao retorno rápido que o curso de Pedagogia pode trazer a ela. Mesmo sendo um curso de pouco prestígio social, para ela, que advém de camadas populares, torna-se uma carreira de possível mobilidade social, ainda que pequena. O retorno à escola, ou o acesso à universidade, muitas vezes, faz parte do sonho das classes menos favorecidas como a possibilidade de ascensão social ou superação de sua situação de pobreza. Mas não somente isso, o processo de formação universitária traz também a possibilidade de toda uma formação cultural que, para os universitários das camadas populares, dificilmente seria alcançada de

⁴⁶ Não poderia deixar de novamente chamar a atenção para o fato de que, por ocasião da sondagem inicial realizada nos três *campi* da UFSJ em São João del-Rei, não foram encontradas mulheres com tríplice jornada de trabalho nos cursos de Engenharia da instituição. As mulheres que na ocasião cursavam Engenharia eram jovens, dedicavam-se integralmente ao curso, pois não trabalhavam e, em sua maioria, eram solteiras. Havia apenas uma casada, mas não tinha filhos e não trabalhava.

outra forma. Enquanto isso, os determinantes reais das situações de desigualdade e pobreza permanecem escamoteados pelo próprio sistema de ensino. Para Bourdieu (1999a, p. 296), o sistema de ensino, ao assumir uma postura de aparente neutralidade quanto às relações de poder entre as classes, constitui-se historicamente como a mais adequada estratégia de transmissão de poder e privilégios. Isso porque consegue dissimular, sob a bandeira da neutralidade, sua função de reprodução da estrutura das relações de classe.

Para os estudantes universitários oriundos de famílias de reduzido capital econômico e cultural, a escolha do curso passa, muitas vezes, por uma análise de sua real possibilidade de entrada na universidade pública e, “ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai sobre aqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação” (ZAGO, 2006, p. 231).

Em uma tentativa de entender os fenômenos apresentados acima, não somente nas narrativas de Jacira e Dalila, mas também na narrativa de outras entrevistadas, reporto-me à tese da “causalidade do provável”, formulada por Bourdieu (1998c). É como se as condições objetivas de existência vividas por essas mulheres, detentoras de insuficiente capital econômico, social e cultural (principalmente na sua vertente escolar), as impelisse, a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm, na tentativa de conquistarem seus objetivos. É como se essas mulheres precisassem fazer uso de instrumentos alternativos para terem chance de se apropriarem de um diploma de curso superior.

Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuesse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer (BOURDIEU, 1998c, p. 111).

Essa mesma linha de raciocínio parece ser utilizada por Coulon (2008) ao interpretar como alguns estudantes franceses fazem opção pelo curso universitário. Para esse pesquisador, uma quantidade considerável de estudantes provenientes de camadas populares faz da escolha do curso superior uma “estratégia de sobrevivência pela promoção social”. Na trajetória escolar da maior parte desses alunos não existe uma estratégia de carreira

previamente projetada. Por outro lado, a escolha não é também totalmente irracional. O autor conta a experiência de Malika, uma estudante universitária (filha de imigrantes magrebinos) para exemplificar como esses alunos constroem suas perspectivas a respeito do curso que escolheram. Malika cursa disciplinas voltadas para a formação de professores do Ensino Fundamental, mas ainda não se decidiu se é isso mesmo que ela quer. Assim como outros estudantes em situação semelhante à sua, adota a estratégia de “experimentar” um curso qualquer só “para ver no que dá”. Se conseguir acompanhar as disciplinas, então leva até o fim; se não, muda de curso ou abandona. Malika justifica sua escolha dizendo que um curso de Direito seria muito difícil para ela. Ao justificar sua escolha dessa forma, demonstra fazer uma autoavaliação e um balanço de “suas chances objetivas de sucesso” na universidade. Prefere, então, escolher “ao acaso” qualquer outro curso a ficar sem um diploma universitário.

As observações precedentes nos levam a pensar que as estratégias de estudos, as carreiras universitárias que os estudantes buscam construir dependem amplamente de elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma autoavaliação pessoal fundada sobre o *habitus*. Não são apenas estratégias conscientes que estão operando aqui. Elas são resultado de uma espécie de submissão e, ao mesmo tempo, são calculadas: a prática da estratégia incorpora estruturas familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de operações cognitivas que levam em conta a situação presente e sua “praticidade” normativa (COULON, 2008, p.164).

A possibilidade de considerar o desejo nas escolhas não tem sido levada em conta por uma parcela significativa das atuais pesquisas no campo do gênero no Brasil (BLAY, 2004; BRASIL, 2008; RISTOFF et al., 2007; ROSEMBERG, 2001a; SOARES e MELO, 2006), e no exterior (TOURAINÉ, 2007). Nesse caso, não se trata de uma subjetivação completa autorizando as ações do sujeito. O avanço real do capital escolar enquanto incorporação cognitiva propicia e possibilita escolhas, também, reais. O desejo aparece aqui ancorado nestas disposições cognitivas e não na fantasia idealista que não pode se realizar frente a sujeitos competitivos e preparados culturalmente para o jogo da aquisição que tem de ser jogado para a conquista dos espaços disponíveis, mas não para todos, nos *campi* universitários mais concorridos (ÁVILA e PORTES, 2009).

Em se tratando da conciliação da escolha da carreira profissional com o planejamento familiar, esta pesquisa levanta ainda mais uma hipótese: a possibilidade de escolha das mulheres brasileiras por uma *conduta ambivalente*⁴⁷, de forma que, assim como

⁴⁷ A ambivalência diz respeito a uma posição de escolha em que, entre duas situações opostas, uma não precise ser necessariamente recusada em benefício da outra; ao contrário, procura-se buscar a consonância entre uma e outra possibilidade. Nessa percepção, as situações opostas são mantidas e combinadas (Touraine, 2007).

evidenciado pelo depoimento das mulheres francesas entrevistadas por Touraine (2007), possa também, entre as mulheres brasileiras, estar crescendo a percepção de que não precisam fazer escolhas radicais do tipo “ou isso ou aquilo” quando estão diante de condutas tradicionalmente consideradas como incompatíveis (como a escolha por determinadas carreiras e a maternidade). As mulheres entrevistadas pelo pesquisador estão escolhendo “isso e aquilo”. Estão conscientes de que sua imersão radical em apenas uma esfera de ação as privaria da realização e do sucesso em outros domínios e optam, de forma ambivalente, não pela escolha entre uma ou outra possibilidade, mas pela combinação das duas. Para o autor da pesquisa, essa crescente opção das mulheres por condutas ambivalentes é sinal de uma transformação cultural profunda e deveria ser um ponto focal a ser considerado nos estudos sobre a mulher contemporânea. A hipótese aqui levantada é a de que, ainda que de forma lenta e limitada, certas categorias de mulheres brasileiras (no caso, as mais jovens e aquelas que detêm maior capital cultural ou escolar) estejam se apercebendo de que não precisam abrir mão da escolha por determinada carreira para dar prioridade à maternidade, assim como não precisam se privar da possibilidade de serem mães por escolherem determinadas carreiras.

4.2.2 Cursinho pré-vestibular

As desigualdades sociais de acesso ao Ensino Superior público, visíveis dentre outras, na forma de seleção, na escolha dos cursos ou no ingresso tardio, fazem parte das questões centrais quando se tem como objeto de estudo a escolarização prolongada de estudantes de camadas populares. De acordo com Zago (2006 e 2008), um dos maiores desafios enfrentados por boa parte desses estudantes quando vão concorrer a uma vaga em instituições públicas é a defasagem com relação à qualidade de sua formação escolar básica quando comparados a alunos oriundos de camadas sociais mais privilegiadas. Diante dessa defasagem muitos alunos procuram cursinhos pré-vestibulares na tentativa de suprirem as lacunas de conteúdos escolares existentes em sua trajetória escolar. É certo que alunos provenientes de camadas sociais privilegiadas também fazem uso do cursinho pré-vestibular como estratégia de acesso à universidade, mas o capital cultural desses alunos, aliado ao alto investimento econômico por parte da família em cursinhos de alto prestígio, faz com que as chances na disputa por uma vaga na universidade não sejam igualitárias. Para as camadas populares a aprovação no vestibular é um sonho muito mais difícil de ser sonhado.

A análise das características sociais, econômicas e culturais do público que reivindica um lugar nos cursos pré-vestibulares para aumentar suas chances nos concorridos vestibulares, especialmente públicos, mostra assim as outras facetas da exclusão. A expansão do ensino, nos moldes como vem se realizando, não tem favorecido aqueles que não podem custear uma formação em instituições privadas, ainda que existam políticas de financiamento estudantil e concessão de bolsas (ZAGO, 2008, p.164).

Os pesquisadores que se ocupam de estudar as trajetórias escolares prolongadas de estudantes pobres na universidade brasileira (PORTES, 2001; VIANA, 1998; ZAGO, 2008) apontam para o fato de que, para esses alunos, a possibilidade de fazer curso pré-vestibular (ou não) e a escolha do cursinho a ser feito obedecem às injunções das circunstâncias e necessidades econômicas de sua origem social. Para a grande maioria dos estudantes de baixa renda, os cursinhos populares são a única opção possível para o acesso à universidade ou a oportunidade de retomar os estudos, ainda que sujeitos às limitações resultantes da própria seletividade presente no comércio dos cursinhos pré-vestibulares e às limitações referentes às defasagens da escolaridade básica, que em muitos casos, não serão supridas.

Os cursinhos populares são iniciativas coletivas, muitas vezes de caráter voluntário, de certas comunidades ou entidades (como as universidades) voltadas para atender a alunos de baixa renda advindos de escolas públicas. Muitos desses cursinhos funcionam em espaços cedidos ou emprestados e, na grande maioria, apresentam as seguintes características: funcionam à noite ou aos sábados; contam como corpo docente com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, muitos deles alunos de camadas populares que já freqüentaram algum cursinho de caráter popular; são frequentados por alunos trabalhadores com reduzido tempo para o estudo e com um passado escolar com defasagem de conhecimento escolar, além de alunos que fizeram supletivo no Ensino Médio (ZAGO, 2008), como Bruna comenta:

Quando chegou lá no cursinho, eu fiquei mais apavorada com o tanto de coisa que eu não tinha aprendido, tinha um tanto de coisas que eu nunca tinha visto na minha vida, porque o meu curso foi o Magistério, aí o primeiro vestibular que eu fiz eu fiquei muito apavorada com aquilo.

Nove das mulheres entrevistadas para esta pesquisa não fizeram curso pré-vestibular, apesar de cinco dentre elas não terem sido aprovadas na primeira tentativa de vestibular. Dentre as seis mulheres que fizeram o curso pré-vestibular, duas fizeram apenas um mês de “intensivão”. Um fato que aparece de forma recorrente na fala das mulheres que

fizeram cursinho é a procura por cursinhos gratuitos ou mais baratos, com mensalidades acessíveis à sua condição econômica:

Eu fiz... Aí eu fiquei dez anos sem estudar... Aí lembro que lá em Belo Horizonte alguém me falou, eu não sei se foi uma amiga minha, não sei, alguém me falou que o pessoal da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) estava fazendo cursinho mais barato. Eu procurei saber e era um preço bom pra mim. Eu falei “ah! então eu vou fazer agora”. Aí eu comecei em 2000, foi... em 2000 que eu comecei. Fiz dois anos de cursinho lá. Fazia e tentava prova lá, só que o primeiro ano nem no teste de aptidão eu passei, não é? (BRUNA).

Como assinalado na fala de Bruna, outra ocorrência que merece ênfase com relação às mulheres por mim entrevistadas que fizeram cursinho pré-vestibular é o fato de elas terem interrompido os estudos por muitos anos e acharem que precisavam retomar os estudos antes de tentar o vestibular. Esse pensamento reflete a representação social sobre um fenômeno conhecido como “efeito cursinho”.⁴⁸ Trata-se da concepção de que o candidato que presta o exame vestibular após um ou dois anos de cursinho tem maiores chances de aprovação (WHITAKER e FIAMENGUE, 2001). Apesar de algumas das mulheres por mim entrevistadas terem feito cursinho, de uma forma geral, levando-se em conta o total delas e os resultados obtidos no vestibular, o “efeito cursinho” parece ter ocorrido em apenas um caso. A frequência ao cursinho não será garantia de aprovação no vestibular. Núbia relata sua experiência:

Em 2004 eu fiz junto com o terceiro ano. Eu fiz um cursinho. Quando foi em 2005 eu fiz também todo o ano de cursinho e no meio de 2006 eu parei. Início de 2006. Não chegou nem no meio do ano. Eu parei porque eu vi que no cursinho não estava rendendo o que eu queria. Eu sabia que eu renderia mais se eu estudasse sozinha. Aí eu comecei a estudar todos os dias. Eu cobrava de mim mesma, fazia exercícios. Foi quando eu passei.

Mesmo no caso de Núbia, o depoimento dela deixa dúvidas se o sucesso no vestibular foi realmente resultado do “efeito cursinho”. Ao que parece, depois da experiência de dois anos e meio de cursinho e duas tentativas frustradas de vestibular, ela mesma colocou em dúvida o “efeito cursinho”. Dessa forma, tanto no caso de Núbia, quanto no caso da maior parte das mulheres entrevistadas, entendo que seria mais apropriado associar a aprovação

⁴⁸ Whitaker e Fiamengue (2001) chamam a atenção para o fato de que, embora a expressão “efeito cursinho” ainda seja válida para algumas situações, atualmente é preciso um certo cuidado ao fazer uso dela, já que outras formas alternativas de preparo para o vestibular parecem estar em alta, principalmente entre a população mais abastada, como aulas particulares com professores altamente qualificados, oficinas de redação, aulas de línguas, dentre outras. Nesses casos, as autoras sugerem que seria mais apropriado a utilização do termo “efeito retardado”.

delas no vestibular não ao “efeito cursinho”, mas ao “efeito maturidade”. Na pesquisa realizada por Whitaker e Fiamengue (2001), o “efeito maturidade” se mostrou muito acentuado em alguns cursos noturnos, com a aprovação de alunos mais velhos e que nem sempre fizeram cursinho. Como poderá ser observado logo adiante, a maturidade das mulheres se mostrará um fator gerador de perseverança e sucesso escolar.

4.2.3 Tentativas de ingresso na universidade: o vestibular

Como pode ser observado no Quadro VI, seis das mulheres entrevistadas ingressaram na universidade na primeira tentativa de vestibular. Três delas ingressaram logo após concluírem o Ensino Médio, sendo que Zélia se enquadra nesse grupo por ocasião de sua primeira graduação, iniciada em 1991, mas não na atual graduação, para a qual concorreu em três tentativas de ingresso. Já para Natália, que também está cursando a segunda graduação, ocorreu o inverso. Para a primeira graduação foram três tentativas e para a atual graduação foi aprovada na primeira tentativa. Nos outros dois casos de ingresso na primeira tentativa de vestibular (Tamara e Luzia), a entrada na universidade foi antecedida por muitos anos de interrupção dos estudos, fato que se repete na trajetória escolar de 66% das mulheres entrevistadas e será analisado em maior profundidade mais adiante.

Como foi exposto anteriormente, as trajetórias escolares de Lílian e Gabriela são consideradas excepcionais. Ambas tiveram um percurso escolar todo regular, sem reprovações ou interrupções, entraram na universidade aos dezessete anos, imediatamente após concluírem o Ensino Médio, e fizeram um único vestibular, no qual foram muito bem classificadas (Lílian passou em 1º lugar).

Com relação às outras nove mulheres entrevistadas, o número de tentativas de entrada na universidade variou entre duas e quatro vezes, indicando por parte delas intensa perseverança para conseguirem o objetivo almejado. A maior parte dos estudantes que almeja ingressar na universidade pública não conseguirá alcançar sucesso na primeira tentativa. Esses estudantes provavelmente terão pela frente um longo percurso de duas ou mais tentativas (WHITAKER e FIAMENGUE, 2001).

Mesmo diante do fracasso momentâneo com a não aprovação no vestibular, as mulheres continuaram tentando até alcançar êxito, apesar da já grande defasagem de idade. A cada tentativa frustrada elas iam adquirindo maior familiaridade e aperfeiçoando o nível de preparo para a próxima tentativa, como conta Jacira:

Na segunda tentativa eu também não consegui, ainda. Aí foi na terceira tentativa, em 2005, não é, para entrar em 2006, foi aí que eu consegui. Mas aí, no ano seguinte, eu pensei: “Logo que sair o nome dos livros, a lista com os nomes dos livros eu já vou querer tudo, eu já vou correr atrás de tudo. Vou até aonde for, mas eu vou achar esses livros. Pela Internet, seja lá aonde for eu vou achar”. Aí, logo que saiu a lista dos livros lá, eu já corri atrás. E aí consegui. Aí consegui, corri atrás, li os livros, li os xerox, fui na biblioteca e li tudo sobre aqueles autores de Filosofia. Quem que eles eram. Fiz uma pesquisa, mas imensa, sabe? Li os livros todos, li os resumos e tudo o que eu podia eu fui atrás, sabe? Aí fui bem. Passei em 19º lugar [risos].

Portes (2001) enfatiza que a possibilidade de longevidade escolar nos meios populares se faz acompanhada por um *sobre-esforço* por parte dos estudantes que, sabedores de suas limitações, lutam com todas as suas forças para conseguir êxito no vestibular. Para os estudantes das camadas populares, as experiências que antecipam o vestibular (principalmente os vestibulares das instituições públicas) demandam por parte desses estudantes muita determinação e perseverança para conseguirem se apropriar dos conteúdos necessários para a aprovação nesse concurso. Para muitos estudantes, a aprovação no vestibular irá exigir um *sobre-esforço*. Não se trata somente de estabelecer uma rotina de estudos disciplinada. Existem também implicações de ordem social que, possivelmente, farão com que o período de preparo para o vestibular seja também um período de solidão e privação de convívio social.

O depoimento das mulheres entrevistadas demonstrou, assim como já destacado por Portes (2001), que para o estudante pobre o rito de passagem representado pelo vestibular é um evento, na maior parte das vezes, desconhecido e permeado por uma série de sentimentos desestabilizadores como insegurança, medo e incerteza, enquanto que, para a maior parte dos estudantes de camadas sociais privilegiadas, os meandros que perpassam todo o processo do vestibular, desde a escolha da universidade até os diferentes tipos de prova aplicados em cada uma, lhes é familiar e faz parte de suas estratégias de planejamento para a entrada na universidade (NOGUEIRA, 2000). Ao contrário, a maior parte dos estudantes das camadas populares não está familiarizada com os “macetes” que envolvem o vestibular e, assim como Jacira, talvez precisem passar por várias tentativas antes de serem aprovados.

4.2.4 A aprovação no vestibular

Apesar de terem um desejo intenso de ser aprovadas no vestibular, muitas das mulheres entrevistadas não nutriam esperança quanto à aprovação e receberam a notícia da aprovação com um sentimento ambíguo de extrema felicidade, mas ao mesmo tempo de descrença e desconfiança, situação também apontada nas pesquisas de Portes (2001) e Zago

(2006). Os estudantes pobres têm, em geral, um julgamento muito crítico sobre as chances objetivas de serem aprovados no vestibular e recebem a notícia da aprovação com surpresa e um misto de incredulidade, como observado também nos depoimentos das mulheres por mim entrevistadas:

M: Eu estava me sentindo uma vitoriosa, sabe? Estava me sentindo uma vitoriosa mesmo. Falei: “Nossa! Depois de tanto tempo, achei que não tivesse capacidade mais”. Porque você fazer o Ensino Médio é uma coisa, agora você fazer uma prova de vestibular e passar...

R: Em uma universidade pública...

M: Em uma universidade pública é a glória, não é? Eu me senti privilegiada. Privilegiada, mesmo. Eu não acreditava, não. Eu achava que seria um bicho de sete cabeças, mesmo. Que eu não teria capacidade para isso não. Mesmo porque eu já tinha feito para Ciências Contábeis e não tinha passado, não é? (MARIANA)

Nossa! Foi uma emoção, não é? Que você nem acredita. Foram sete anos, parada. Eu falava “Meu Deus! Entrar em uma Universidade Federal”. O pior é que todo mundo ficou sabendo, então todo mundo veio me perguntar: “Escuta, e aí, passou? Já saiu o resultado?” “Ai meu Deus, se eu não passar...” (DALILA).

Tanto Mariana quanto Dalila, assim como outras oito das mulheres entrevistadas tinham um histórico de vários anos de escolarização interrompida, algumas delas com mais de vinte anos longe dos bancos escolares, como o caso de Tamara, que havia ficado 32 anos sem estudar. Para essas mulheres a aprovação no vestibular assume um significado que talvez somente quem já passou por experiência semelhante consiga apreender. O sentimento de vitória é muito intenso, percebem que são capazes de correr atrás do tempo perdido e realizar algo que possivelmente nunca tenham sonhado ser possível. No entanto, a extrema felicidade nem sempre é compartilhada pelo marido ou os demais membros da família que, muitas vezes, por serem desprovidos de capital cultural e escolar, não se dão conta da grandiosidade da conquista.

“Os pais e irmãos são desprovidos do significado simbólico dessa passagem, da dificuldade de se entrar em um curso desse, da dimensão dessa façanha. Nesse caso, a festa tem de ser feita junto daqueles que possuem uma compreensão necessária para entender o sucesso do jovem” (PORTES, 2001, p. 132).

Essa incompreensão cultural por parte da família tem sobre essas mulheres o efeito de um “balde de água fria”, pois elas não podem compartilhar com aqueles que lhes são mais íntimos a satisfação que estão sentindo pela aprovação no vestibular:

L: Bom, nos outros anos eu sempre ouvia pelo rádio. Eu ouço muito rádio. Nesse dia, eu liguei o rádio, não falava hora nenhuma. Aí eu fui para a internet. Olhei o da minha filha e ela não tinha passado. Olhei o da minha cunhada, também não. Quando eu vi o meu nome li assim, umas dez vezes, não é [risos]? Aí depois eu fui passando e pensei “será que não é a lista de quem fez o vestibular, não”? “Lista de aprovados” estava meio estranho. Aí quando eu tive certeza comecei a pensar “e agora”? Porque eu não tinha terminado a Química. Não iria dar tempo. Eu falei “não posso perder, vamos ver o que eu posso fazer”. Aí o meu marido chegou para almoçar, falei com ele “passei! Passei no vestibular!” E ele “ah, é?! E a Lidiane [a filha]?” Eu falei “Não”. E ele falou “ah, tá”. Nem ligou. Aí foi aquela coisa, não é. Eu tenho uma colega que tem 54 anos e também passou. Lá do SEEDUC [Secretaria de Estado de Educação]. Ela me ajudou muito com esse negócio de prova de banca. Aí teve aquela festa no SEEDUC, não é, quando a gente passou. Teve bolo. Tiraram foto, mas até hoje eu procurei... Alguém sumiu com as fotos. E só. Porque entre a família, empolgação nenhuma. Liguei para a minha mãe e falei que eu tinha passado e ela “oh, que bom! Parabéns! Mas isso serve para quê”?

R: É... talvez por isso que não tenha empolgação porque eles não têm nem noção, não é?

L: Não têm nem noção. Só o meu irmão ficou mais empolgado.

R: Não têm noção de que conquista que é essa pra você.

L: Minha cunhada que mora em Juiz de Fora. Ela e o marido dela me ligaram na hora. Assim que eu olhei, eles tinham olhado de lá e me ligaram. Mas da minha família daqui empolgação nenhuma, nenhuma, nenhuma! Muito menos da minha filha, que não passou e aí ficou, sabe, não conversava comigo. Ficou um mês só respondendo o que eu perguntava... (LAURA)

Laura havia tentado o vestibular apenas para ver como era, pois fazia o supletivo do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e ainda faltava fazer o provão de Química e Física. Enquanto aguardava o resultado do vestibular conseguiu eliminar Química, mas ao saber da aprovação ainda estava devendo Física, o que para ela foi motivo de grande ansiedade:

É. Não tinha terminado. Aí foi aquela correria. Eu trabalhava, mas aí eu saía do trabalho, ia para o SEEDUC, pegava o meu filho na creche, trazia, dava banho, dava comida, deixava com o meu marido, voltava para o SEEDUC, estudava até tarde as apostilas, dormia, a apostila caía. Aquela coisa. Aí eu consegui, mas assim, ainda ficou faltando Física. Aí veio o resultado do vestibular. O professor chegou e falou “não vai dar tempo de você terminar. É impossível”. Aí tem aquela prova de banca para quem tem algum... Para conseguir algum trabalho. Se você for admitido em alguma empresa, mas você precisa do Ensino Médio aí tem essa prova de banca. Ou o vestibular também. Você vai... Eu fui a Divinópolis fazer essa prova. Faz a prova da matéria e exige que você acerte 50% da prova. Aí estudei como uma louca e fui. Acho que poucos dias antes da matrícula da universidade saiu o resultado. Passei. Fiz 70% da prova. Tá... Só que para você fazer aqui a matrícula da Universidade precisa do histórico escolar. E não tinha como eu apresentar o histórico. Só que eles dão uma declaração onde eu tenho direito a 30 dias para apresentar o histórico. E no dia da matrícula aqui foi uma confusão. Eles não queriam aceitar a declaração. Ligavam para Divinópolis, ligavam no SEEDUC daqui. E eu fiquei andando o dia todo pra lá e pra cá igual uma barata tonta para ver se conseguia alguma coisa. Até que resolveram... Até que o pessoal de Divinópolis ligou pra cá novamente, lá para a Universidade, e mesmo assim o funcionário que trabalha na DICON [Divisão de Acompanhamento e Controle Acadêmico] não queria aceitar. Só que a vice-

presidente da DICON passou perto e perguntou “Qual é o problema dela”? Aí ela falou assim “não, ela tem direito sim a 30 dias”. E eu falei “por isso que eu fiz a prova, porque eu procurei saber antes”. E aí ela falou assim “Não. Pode fazer”. Aí fiz a matrícula e comecei, mas até pra entrar foi complicado, viu? Até a matrícula foi aquela correria.

Para Laura, a aprovação no vestibular veio ainda acompanhada por uma série de perplexidades e incertezas. Como poderia se matricular no curso se ainda não havia terminado o Ensino Médio? Conseguiria terminar a tempo da matrícula? Mesmo que conseguisse terminar, a Universidade aceitaria fazer a matrícula sem o histórico escolar?

4.2.5 Idade de ingresso na universidade: um percurso escolar acidentado

Segundo Nogueira (2002, p. 60), a variável idade/série é aquela que melhor indica pistas sobre o fluxo de uma trajetória escolar, seja esta de caráter irregular permeada por interrupções e reprovações ou pelo itinerário escolar regular e constante. “No Brasil, a idade de acesso ao Ensino Superior constitui um excelente indicador desse fluxo ou, em outras palavras, do passado escolar de um indivíduo”. Conquanto as camadas sociais economicamente privilegiadas⁴⁹ não estejam isentas de atrasos e percalços na trajetória escolar de seus filhos, têm mecanismos para minimizar ou até anular os danos causados por esses obstáculos. Já entre as camadas populares é comum encontrar estudantes cujas trajetórias foram marcadas por toda sorte de acidentes como mudanças constantes de estabelecimento, atrasos, repetências, interrupções, tentativas frustradas de entrada na universidade, dentre outros (NOGUEIRA, 1991).

Na pesquisa realizada por Portes (1993) com estudantes de camadas populares que conseguiram ser aprovados em cursos altamente valorizados da UFMG, o atraso desses estudantes em relação aos alunos das camadas economicamente privilegiadas era, em média, de 4 anos, levando-se em consideração que um aluno que chega à universidade em idade regular tem em torno de 17 ou 18 anos. Na pesquisa por mim realizada o resultado foi exponencialmente superior: as mulheres apresentam em média 17 anos de atraso. Como pode ser observado no Quadro VI, Tamara entrou na universidade (pela primeira vez) aos 50 anos,

⁴⁹ É importante destacar que a referência às camadas sociais economicamente privilegiadas implica o entendimento de que no interior dessas camadas há diferentes categorias e frações de classes sociais, como as elites intelectualizadas com forte capital cultural, as elites empresariais, com maior capital econômico do que cultural, as classes médias formadas por funcionários públicos, comerciantes e outras profissões (NOGUEIRA, 1991).

Jacira aos 45, Mariana aos 41 e Ana Maria aos 40, só para destacar aquelas que entraram com idade mais avançada. Somente quatro, dentre as quinze mulheres entrevistadas, entraram na universidade imediatamente após concluírem o Ensino Médio, com idade entre 17 e 18 anos.

Mulheres de meia-idade que ingressam na universidade pela primeira vez fazem desse evento o sonho de suas vidas. A possibilidade de voltar a fazer planos para o futuro, em uma época da vida na qual a maior parte delas já tem os filhos criados, traz sobre elas um efeito regenerador, como um renovar das forças. É como dizer a si mesmas e a todos quantos possam interessar que ainda são capazes de realizar feitos importantes na vida. Ainda que a custos elevados de cansaço e estresse adicional, valorizam extremamente a universidade e empenham-se por conquistar seu objetivo final: a graduação em nível superior (TONELOTO, 1998). Essa atitude reforça, ainda, os estudos que se ocupam das diferentes possibilidades de utilização da oferta escolar pelos sujeitos das camadas populares, no tempo disponível, conforme Zago (2000) e Portes (2001).

Conquanto de forma inversa, as razões para o retomar dos estudos, pelo menos para a maioria delas, parecem estar atreladas aos mesmos meios de pertencimento que no passado fizeram as mulheres pararem de estudar: o círculo de amigos, o mercado de trabalho ou o círculo familiar. Se inicialmente o círculo de amigos serviu como forma de pressão para que Ana Maria parasse de estudar, atualmente, o incentivo de amigos que voltaram a estudar motivou-a a fazer o mesmo, como ela conta:

Fui fazendo amizade com outras pessoas... Aliás, as amigadas que eu tive antes ficaram, assim, bem distantes porque o pessoal foi fazendo outras coisas que não tinham muito a ver. Esse meu novo círculo de amizade foi me incentivando. Um incentivava o outro. A gente não se via muito, mas um incentivava o outro. Aí eu falei: “Acho que eu vou tentar fazer o vestibular”. Porque aí os que passaram falavam: “Por que é que você não tenta?” Aí eu falei: “Vou tentar, vou tentar. Ah, eu acho que eu vou fazer, por que de repente...” Aí em 2003 eu tentei e não consegui. Mas aí eu falei assim: “Não tem problema, não. O ano que vem eu tento outra vez”.

Se inicialmente o que fez Laura, Jacira e Ana Maria, dentre outras, pararem de estudar foi a vontade/necessidade de trabalhar para ter seu próprio dinheiro, atualmente, após muitos anos trabalhando em “casa de família”, percebem que, provavelmente, a única forma de romper esse ciclo de trabalho doméstico e conseguir um emprego melhor seria fazendo um curso superior, o que as levou à universidade. Outras que, além dos motivos já apresentados, haviam interrompido os estudos, em grande medida, por falta de motivação e incentivo da família, sentiram-se motivadas a retornar aos estudos estudando com os filhos, ajudando-os

nas tarefas escolares, lendo aquilo que eles traziam para casa e mais tarde vendo-os prestar vestibular:

Ah, aquele negócio, para conseguir algum serviço, alguma coisa, tinha que estudar. E... filho estudando, acho que... Minha filha foi estudando e eu fui animando. Por causa dela estudar, não sei, foi dando vontade de voltar. Animeei, mas assim, supletivo, não é? Que era mais fácil (LAURA).

No relato de Tamara pode-se perceber uma combinação de fatores que a levaram a retornar aos estudos, como o incentivo por parte da família e dos amigos, além da motivação ligada ao trabalho e a possibilidade de aumento de salário:

Não foi tanto vontade, não. Foi o seguinte: todos os anos a Marta que dá aula aqui [é professora na UFSJ], ela falava assim: “Tamara, vai fazer vestibular, não é?” “Ah, não, não tenho cabeça não. Não tenho cabeça para isso não, estou velha, estou cansada, quero aposentar. Quero nem ver, quero descansar”. Todo ano na época da inscrição do vestibular ela falava: “Vai fazer vestibular. Tamara, você tem tanta capacidade, Tamara! Você tem tanta experiência, você está dentro de uma escola”. E me incentivando, incentivando e eu nunca quis, nunca quis. Até, não tinha mesmo o dinheiro para fazer a inscrição, não. Não tinha. Aí quando foi em 2006 juntamente com o plano de carreira do Estado... Que dentro da escola agora só vai ter promoção de acordo com a escolaridade, não é? E tendo a promoção é que vai ter o aumento, vai ter tantos por cento de aumento e depois o tempo de serviço entra. Serviço eu tenho, mas a minha escolaridade parou no Ensino Médio. Então a minha base salarial é de Ensino Médio. Aí pensando nisso, em tudo isso, lá, no diploma, a fala dos profissionais da educação, o plano de carreira. O plano de carreira é que vez ou outra alguém me falava: “não, hoje em dia a gente tem que estudar. Quanto mais estudo a gente tem...” E eu captando daqui e dali. E ouvindo e comecei a pensar: “É, puxa vida, eu estou parada no tempo”. Uma outra coisa que me deu vontade foi um dia que a minha filha virou para mim e falou assim: “Olha, mãe, você podia estar estudando à noite. Você fica nessa vidinha medíocre aí de assistir novela à noite”. Menina, isso foi uma facada, mas foi uma facada, que eu falei: “Graças a Deus essa menina falou isso”. Eu comecei a pensar: “Puxa vida, vidinha medíocre, mesmo”. Chegava do serviço, tomava o meu banho, comia o meu lanche, deitava para assistir novela, ali eu cochilava, dormia e no outro dia começava tudo de novo. Então isso que ela falou, o incentivo da minha irmã, na escola, as coisas que eu ia ouvindo e tal. E uma colega minha também que trabalha lá me disse: “Tamara, não quer fazer vestibular, não? Tamara vamos fazer vestibular?” Ela já é pedagoga, mas o cargo dela é professora de primeira à quarta série. “Acho que eu vou fazer uma pós-graduação”. Então assim, eu comecei a ponderar tudo isso, não é. A ponderar tudo isso e juntamente com o plano de carreira. Quando foi em 2006 quando a Marta ligou para mim e falou: “Tamara, o prazo da inscrição está acabando. Eu vou pagar para você. Pode deixar que eu vou te dar o dinheiro para você pagar. Se for isso...”. Eu falei: “Não, Marta, eu não quero!” “Não. Você vai fazer. Você vai fazer”.

As experiências de Natália e Zélia se aproximam em alguns aspectos. Ambas já tinham curso superior e eram professoras da rede pública. O que as motivou a voltar à universidade foi a necessidade de complementar os estudos: para Zélia, em função da defasagem, pois havia cursado licenciatura curta em Ciências e quis fazer Química; para Natália, que já havia feito Química, desperta o desejo de fazer Ciências Biológicas. O outro

ponto de aproximação entre elas é de natureza psicológica: as duas se sentem muito solitárias. Zélia se divorciou do marido e Natália ficou viúva. Para elas, ocupar o período da noite com os estudos se tornou um motivo de prazer. Para Zélia, estudar é uma forma de fuga que a ajuda a superar o trauma do divórcio.

4.3 ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E DE SOBREVIVÊNCIA NA UNIVERSIDADE

A história de cada sujeito é singular⁵⁰ e se constitui de trajetórias e estratégias peculiares, mas algumas das trajetórias chegam a surpreender, pela forma como sujeitos-sociais desprovidos de capital cultural, econômico e social, “votados a um fracasso escolar praticamente certo” (Bourdieu, 2003a, p. 220), conseguem driblar o *efeito de destino* de seus veredictos e alcançar sucesso e longevidade escolar. O conceito de sucesso escolar está ligado não só ao bom desempenho e aproveitamento ao longo da trajetória de vida acadêmica como também à longevidade escolar, entendida aqui, como na visão de Viana (2000, p.47), como a chegada ao Ensino Superior. No entanto, por mais que a entrada na universidade indique longevidade escolar, não é uma garantia de sucesso. A permanência do estudante das camadas populares na universidade é difícil e marcada por uma série de ajustes e ações práticas empreendidas por ele (ou por sua família) em resposta aos diferentes obstáculos que vão surgindo ao longo do percurso (PORTES, 1993 e 2001). Em grande medida, são essas ações práticas, entendidas aqui como estratégias de sobrevivência na universidade, que garantirão ao estudante transpor a barreira universitária.

Dentre algumas pesquisas realizadas no Brasil, que tratam de casos singulares de sucesso escolar em meios populares, destaco o trabalho de Lacerda (2006), sobre estudantes de camadas populares que ingressaram no ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), instituição de nível superior que se encontra entre as de maior prestígio e concorrência do País; o trabalho de Piotto (2007), que estuda a trajetória escolar de cinco alunos provenientes de camadas populares nos cursos mais seletivos da USP (Universidade de São Paulo) – *campus* Ribeirão Preto. Busca discutir os aspectos psíquicos que permeiam as trajetórias e as

⁵⁰ Embora singulares, as histórias desses sujeitos são construídas socialmente na relação com outros sujeitos e, quando aspectos como a origem e as determinações sociais, o capital cultural e econômico dessas singularidades são postos em contraste com as singularidades de outras histórias, podem aparecer muitos pontos em comum, como, por exemplo, a necessidade de estudantes de camadas populares ingressarem precocemente no mercado de trabalho e fazerem uso do trabalho remunerado como estratégia de permanência no ensino superior (VIANA, 2000; PORTES, 2001).

experiências universitárias de cada aluno; destaco também os trabalhos de Portes (1993 e 2001), em sua dissertação de Mestrado, sobre as trajetórias e estratégias escolares de 37 universitários pobres da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) em diferentes cursos de graduação e, em sua tese de Doutorado, sobre as histórias de alunos de camadas populares que conseguem ser aprovados no vestibular da UFMG em cursos altamente seletivos e supervalorizados socialmente; o trabalho de Viana (2000), que, a partir da análise dos percursos acadêmicos de estudantes de graduação de diferentes cursos e instituições e de um estudante de pós-graduação, buscou compreender as condições que possibilitaram a longevidade escolar desses sujeitos; e ainda, mais recentemente o trabalho de Souza (2009), que problematiza a aprovação e ingresso de estudantes das camadas populares nos vestibulares dos cursos mais concorridos (Direito e Medicina) da Universidade Federal do Acre. A autora dedica-se a entender as trajetórias percorridas por eles para superar as condições socioeconômicas e culturais de seu meio de origem e ter acesso à universidade pública nos cursos mais prestigiados.

A seguir serão colocadas em pauta algumas das estratégias de escolarização das mulheres entrevistadas nesta pesquisa para alcançarem êxito na universidade. Refiro-me às estratégias de escolarização “das mulheres” e não faço referência às famílias nesse segmento porque, segundo Portes (2001, p.256), os estudantes das camadas populares que conseguiram chegar à universidade pública foram, ao longo de sua trajetória escolar, construindo um *habitus* escolar de tal forma interiorizado que lhes permite ser autossuficientes, dispensando a família das questões concernentes às práticas na universidade. Esse novo *habitus*, no caso das mulheres que entrevistei seria constituído por um “conjunto de disposições”, como atenção às aulas, dedicação aos estudos, anotações, otimização do tempo, organização, vigilância constante, dentre outros. Não se trata de deixar de perceber a importância das estratégias familiares também nessa fase da vida escolar. Trata-se, antes, de uma distribuição didática dos tópicos trabalhados. Mais à frente tratarei da importância da rede de configuração familiar para a permanência das mulheres na universidade.

4.3.1 Atenção e participação em aula

Diante dos desafios que enfrentam no dia a dia para dar conta de suas obrigações nos segmentos doméstico, de trabalho e escolar, as mulheres entrevistadas têm consciência de que precisam aproveitar ao máximo os momentos em que estão em sala de aula. Algumas se

sentam atrás, mas muitas delas dizem que conseguem prestar mais atenção sentando na frente: “Aí eu já procuro sentar lá na frente e focar ali, porque depois eu tenho certeza que eu não vou conseguir” (DALILA). Sabem que em casa ou no trabalho quase não vão ter tempo para estudar, então, prestar atenção às aulas se torna a principal estratégia de estudo da maior parte delas:

A minha estratégia principal é ficar muito atenta àquilo que eu estou vendo na sala de aula. Tudo aquilo que eu conseguir tirar da sala de aula é melhor para mim. Tudo aquilo que eu conseguir aproveitar é o maior conteúdo que eu vou levar depois. Mas o que eu tenho mais feito mesmo é prestar atenção na sala de aula. Não tem jeito mesmo (NÚBIA)

Eu presto até bastante atenção na aula porque eu penso assim, também: pelo fato de ter a Clara, ter casa para cuidar, marido, tudo, eu já sei que a minha hora de estudar mesmo é a que eu estou lá. Eu não tenho tanto tempo pra chegar em casa e ficar pegando pra estudar. Aí o tempo que está lá eu procuro prestar bastante atenção pra eu não ter que ficar correndo atrás, porque senão, minha filha... (SARA)

Outra importante estratégia que tem a ver com a atenção em aula é anotar tudo o que o professor fala para depois estudar por essas anotações. Algumas dizem que o fato de estarem anotando a matéria ajuda também a espantar um pouco o sono e não ficar cochilando na aula. “Anoto muito. Assim, o professor vai falando, eu vou anotando tudo. E isso ajuda muito. Porque é aquela coisa. A apostila para ler, eu não posso ficar lendo como deveria. Então o que ele fala eu acho muito importante” (LAURA).

4.3.2 Assiduidade

Faltar às aulas somente em caso de extrema necessidade, pois precisam se precaver quanto ao futuro. Muitas delas têm crianças pequenas e quando os filhos ficam doentes elas às vezes precisam perder uma semana inteira de aula. Outras já dizem que não podem se dar ao luxo de faltar porque perderão explicações importantes que não terão como recuperar depois. Vontade de ficar em casa e não ir para a aula até que elas têm, mas o senso de obrigação fala mais alto. Também mantêm um controle criterioso de quantas faltas podem ter para não extrapolar o limite. Quanto a isso uma delas admitiu que já chegou a pedir para uma colega assinar a lista de presença no lugar dela porque já estava estourando em faltas em uma determinada disciplina.

Para os universitários pertencentes às camadas populares, a relação com a escola quase sempre é uma relação de tensão. Diante da necessidade de “matar aula” as mulheres

entrevistadas entram em conflito consigo mesmas: não querem e não podem “matar aula”, mas em algumas situações o “matar aula” se torna uma estratégia de sobrevivência na universidade. O que fazer quando se precisa ir à biblioteca pegar um livro ou fazer uma pesquisa? O que fazer quando se vai ter prova e não conseguiu estudar? Ou quando precisa entregar um trabalho de uma disciplina em que se está precisando de nota? O que fazer quando se precisa tirar um xerox e a fila está enorme? O que fazer quando o filho fica doente e reclama a atenção da mãe?

Já aconteceu umas quatro ou cinco vezes de eu precisar ir e ela [a filha de dois anos] estar muito ruinzinha, muito gripada, assim, aí eu ter que faltar de aula, e aí você fala: “Nossa! Mas eu já estourei em falta nessa matéria”. Às vezes eu vou correndo para o ponto, como eu te falei, acabo de dispensar alguém. Tomo banho, quando vê o ônibus acabou de passar e não dá tempo... (DALILA).

Alguma aula a gente já mata para fazer um trabalho, não é, para tirar xerox, para ir à biblioteca. Aí sim. Mas é difícil. A gente procura assistir, sabe? Só no último caso mesmo é que a gente mata aula para fazer isso. A gente tenta aproveitar as aulas ao máximo, não é? Quando não tem aula ou quando o assunto é assim, que a gente acha que está mais por dentro a gente aproveita para adiantar algum trabalho, não é (LAURA)?

E tem o caso do xerox também que eu te falei, não é, menina. Xerox tem dia que a gente tem que matar aula para ir tirar xerox, sabe? Biblioteca... Tem dia que você precisa ir à biblioteca para pesquisar alguma coisa, ver alguma coisa e não dá tempo (JACIRA).

Quando nós achávamos que a aula não ia ser tão interessante assim, nós matávamos essa aula na biblioteca pra adiantar os trabalhos, então foi assim o segundo período inteiro (LILIAN).

Já aconteceu assim, de a gente... Inclusive, foi nesse período agora, a matéria era muito difícil aí a gente combinou, eu e a Suzana, como a prova era no segundo horário, a gente vai tirar o primeiro horário pra estudar lá na biblioteca, pra tirar as dúvidas, pra ver o que é que ficou pra a gente não ir muito mal na prova (SARA).

É muito difícil eu matar aula. Para mim matar aula é porque o bicho tá pegando mesmo, sabe? Porque às vezes eu posso estar cansada, com sono, mas eu venho (IVONE).

É preciso que se chame a atenção para o que de fato significa esse “matar aula” no caso dessas estudantes. Trata-se de uma atitude de uma tática conciliadora, como na alegação utilizada por Dalila para justificar as vezes que pediu a suas colegas que assinassem a lista de presença em seu lugar. Ela compara sua vida de estudante ao esforço sobre-humano que o náufrago faz para salvar sua vida. Segundo ela, às vezes é preciso fazer uso de estratégias emergenciais para não acontecer de “nadar, nadar e acabar morrendo na praia”.

Em todas as situações relatadas acima a ausência da aula está na condição de uma medida emergencial, uma estratégia de sobrevivência mesmo, que, caso não fosse tomada,

traria prejuízos maiores para o desempenho acadêmico. A estudante, nesse caso, faz um balanço da situação e opta por “matar a aula” para poder dar conta de cumprir seus compromissos acadêmicos e não ser eliminada (ou se autoeliminar) do sistema. Se interpretada a partir do pensamento de Coulon (2008), essa estratégia de sobrevivência pode ser entendida como um sinal de que essas estudantes aprenderam, ou, ao menos, estão aprendendo o que seja o “ofício de estudante”. Aprender o “ofício de estudante” demanda, por parte dessas universitárias, uma afiliação que as habilite não somente a apreenderem as regras da universidade, mas também, e principalmente, a saberem jogar com elas de tal forma que possam utilizar-se de seus trâmites como estratégia de sobrevivência na universidade. Saber jogar corretamente com as regras da universidade implica a previsão antecipada de jogadas e a adoção de diferentes estratégias de jogo, que, a meu ver, estão sendo utilizadas pelas mulheres por mim entrevistadas.

4.3.3 Horários “livres” na universidade: intervalos e “janelas”

Os horários livres seriam aqueles horários em que não está havendo aula e os estudantes podem fazer outras atividades, como o intervalo, as aulas vagas por motivo de falta do professor, as “janelas” no horário do aluno, o período que antecede o início das aulas, dentre outros. Por ocasião da exploração inicial desta pesquisa, foi nesse período “livre” que fiz os primeiros contatos com as mulheres entrevistadas. E não somente o primeiro contato, como também todas as vezes que precisei falar rapidamente com elas, sempre as procurava nesses horários. Até mesmo algumas entrevistas foram realizadas durante as “janelas” entre uma aula e outra.

Uma ocorrência que precisa ser destacada é que, na maior parte das vezes, quando eu chegava à sala de aula para abordar a entrevistada, a encontrava concentrada fazendo algum exercício ou leitura. Em várias ocasiões havia a presença de outros alunos na sala, que conversavam enquanto aguardavam a próxima aula ou a entrada do docente. Raramente encontrava a entrevistada conversando, ocupada com alguma forma de entretenimento ou distraída com algum passatempo. Das vezes em que a abordagem foi feita no horário do intervalo, em repetidas ocasiões, a entrevistada era uma das poucas pessoas que estavam na sala, sempre ocupada com alguma atividade escolar. Em diferentes ocasiões, quando não as encontrei na sala de aula, fui encontrá-las na biblioteca, fazendo alguma pesquisa ou estudo

em grupo. Luzia conta que não tinha o costume de “matar aula” porque conseguia aproveitar as “janelas” para estudar:

Não, porque teve época de ter janela. Aí eu sempre ia para a biblioteca para estudar. Sempre! Porque eu tenho consciência que sair e deixar o menino aqui para ir lá... Igual muita gente fazia. Que eu não reprovava, mas eu não fazia... Ir para o bar tomar cerveja... Eu falei “eu não posso. Eu estou aqui, sou uma mulher casada, tenho que estar aqui estudando”. Não é? Que era o lógico da coisa. Aí o que é que eu fazia? Sempre que eu podia eu ia para a biblioteca.

Nota-se na fala de Luzia como ela cobra de si mesma que os outros tempos/espacos possam também ser formadores; Gabriela e Dalila contam como aproveitam os intervalos e tempos “livres”:

Eu chego lá, na verdade, dez para as sete, cinco para as sete. Aí dá tempo de ir, assim, na biblioteca pegar algum livro. Ler o livro é que é difícil, não é? Aí, ir no xerox, ver se tem alguma coisa para tirar que algum professor deixou, aí já tiro de uma vez e vou para a aula. Chega a hora do intervalo, aí eu vejo se tem alguma coisa pra fazer, o que não tem, tiro mais xerox. Na hora do intervalo eu procuro também adiantar um pouco dos exercícios e fazer (GABRIELA).

Na hora de intervalo, assim, eu vou correndo no xerox. Os meus intervalos são todos só pra isso. Corre lá no xerox, ou então, já vou para o xerox para depois ir para a sala. Chego atrasada, mas... (DALILA)

Para as mulheres da pesquisa, o uso regrado do tempo torna-se uma das principais estratégias das quais se utilizam para darem conta de suas múltiplas responsabilidades e ainda cumprir com suas obrigações escolares. Não podem se “dar ao luxo de perder tempo”.

4.3.4 Planejamento e organização: o uso do tempo

A entrada na universidade faz com que, para as mulheres com tríplice jornada diária, o tempo, que já era pouco, se torne ainda mais escasso. Adaptar a vida e a rotina diária a mais uma atribuição não é empreitada simples para as mulheres que já têm uma dupla jornada de trabalho e começam a estudar à noite, situação que se torna motivo de desgaste e muito sofrimento. Gabriela conta que, no final do terceiro período se descuidou, deixou acumular muitos trabalhos e conteúdos e quase ficou em dependência em uma disciplina. Na época, chegou até a pensar em largar o curso. Para dar conta de ser aprovada na tal disciplina, teve que se desdobrar: ficou quase uma semana indo direto do serviço para a universidade, sem poder passar em casa para tomar banho ou comer e, o pior de tudo para ela, sem ver a

filha (que na época tinha um ano) durante o dia todo. Hoje ela diz que aprendeu a ser organizada “apanhando” com essa situação:

G: Aí, agora, assim... agora eu tento pegar o máximo que eu puder agora no começo para não deixar acumular para o final, igual aconteceu o ano passado. Aí a gente aprende apanhando. Depois a gente vai chegando no lugar. Hoje eu falo que está bem melhor do que quando ela nasceu e o ano passado porque eu aprendi a conciliar a situação. A saber os horários que eu posso estudar, a ver os horários que eu vou estar com ela, que eu sei que eu não vou conseguir fazer nada, não é? Aí a gente vai aprendendo.

R: Tem que ser muito organizada, então?

G: Tem, tem que organizar muito o tempo! Às vezes eu chego a fazer listinha, sabe: “Tal hora eu faço tal coisa, tal hora eu faço tal coisa”. Aí eu vou fazendo e vou riscando o que eu já fiz. Tem hora que eu falo: “O que é isso? É muito detalhe”. Eu falei para a minha mãe: “É bom colocar porque se eu não fizer assim como é que vai ser? Chega uma hora que você esquece”. Agora já está bem mais tranquilo porque parece que com o tempo você vai aprendendo a se virar. Na marra, mesmo. Você vai aprendendo. Não deixa tudo de lado, pega isso e vai ler o texto e tudo. Aí acaba que na marra mesmo a gente aprende a conciliar. Mas já aconteceu de eu estar na aula... um professor estar lá falando, falando, falando e eu estou fazendo o exercício da outra aula.

Apesar de saberem que administrar bem o pouco tempo disponível é condição fundamental para o sucesso na empreitada universitária, nem sempre conseguem fazer isso. Mesmo para aquelas mulheres que dizem planejar e organizar seu tempo diário, esse tempo ainda não é o suficiente para atender a todas as demandas universitárias. A necessidade do trabalho remunerado como forma de sobrevivência acarreta limites acadêmicos ao estudante das camadas populares (PORTES, 2001). Essa mesma observação é feita também por Zago (2006, p. 234):

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congressos, conferências, material de apoio).

Os eventos e compromissos ligados às diferentes dimensões de seus afazeres vão se sobrepondo e, muitas vezes, “tudo começa a embolar”, sobretudo em final de período letivo, quando há muitos trabalhos para entregar. Quando isso acontece e, segundo as entrevistadas, é com frequência, tudo é feito na pressa. “Eu faço é na correria mesmo”, diz Núbia, que descreve sua estratégia para conseguir apresentar um trabalho no prazo:

Amanhã [terça-feira] eu tenho um trabalho importante para apresentar. Eu fiz esse trabalho no domingo. Hoje eu já dei uma estudada de manhã antes de ir trabalhar e durante o meu almoço. Agora, a hora que eu chegar em casa vou continuar fazendo.

Quando indagada sobre suas estratégias de estudo, Bruna diz: “Ai! Eu não tenho [risos] estratégia nenhuma”! Quando diz isso, sorrindo da situação, refere-se ao fato de não conseguir planejar e organizar seu dia para fazer suas obrigações escolares em períodos de tempo previamente determinados. Bruna tem uma criança pequena e o marido exige sua atenção quando ele está em casa. Para ela, assim como para as outras mulheres, as obrigações escolares são feitas “quando dá” e na medida do possível, em grande parte, no próprio espaço universitário. Não existe planejamento de longo prazo, de forma que nem elas mesmas, como no caso de Bruna, se apercebem de que aquela ação emergencial por elas empreendida para dar conta de estudar para uma prova ou fazer um trabalho são, de fato, estratégias de estudo.

Como já foi comentado anteriormente, a carga horária diária dedicada à atuação profissional é variável, mas nem sempre o fato de algumas terem uma carga horária menor de trabalho remunerado implica maior disponibilidade de tempo para os estudos. Dentre as mulheres entrevistadas, das quatro que disseram trabalhar menos de 5 horas por dia, três delas têm crianças pequenas e, por isso, sua carga de trabalho doméstico é ampliada. Se por um lado há redução da carga de trabalho remunerado, há aumento da carga de trabalho doméstico.

4.3.5 Estudar para as provas, fazer trabalhos e leituras de textos

A questão do ter espaços-tempos próprios e exclusivos para os estudos é algo raro nas experiências relatadas pelas mulheres entrevistadas. O espaço e o tempo destinados aos estudos são aqueles ajustáveis ao possível. Com frequência se colocam como uma estratégia de estudo improvisada e podem ser muito diversificados: dentro do ônibus, enquanto viaja de sua cidade de origem para a universidade; ou o horário das refeições, que muitas vezes se faz acompanhado de um texto ou exercício; nos intervalos entre as aulas; ou ainda, na própria sala de aula, enquanto se ocupa de atividades de uma disciplina na aula de outra, atividade comum entre as mulheres. Sobre esses espaços-tempos utilizados para estudar algumas delas comentam:

No final do semestre é terrível! Tanto no primeiro semestre do ano passado quanto no final... Já chegou professor de falar assim: “É...está fazendo trabalho do fulano na minha aula, não é?” E a gente cai a cara no chão, mas a gente não tem tempo. E às

vezes até nesse trajeto mesmo que a gente faz para São João [o trajeto dura mais de uma hora], eu pego um texto e vou lendo. A correria é essa (DALILA).

Os professores começaram a pedir muitos trabalhos nessa época, então nós fazíamos o trabalho no intervalo, nós, eu e mais umas outras colegas minhas que também trabalhavam durante o dia (LILIAN).

Assim que o professor pede o texto eu já corro lá e tiro o xerox e já vou lendo nas horas vagas, sabe? Até no ônibus mesmo. Eu não gosto muito de ler no ônibus, não. Não faz bem ir lendo em viagem, não, sabe? Mas quando eu estou muito apertada eu leio no ônibus, sabe? E...o ano passado, quando eu estava trabalhando lá na zona rural, todos os dias eu levava os textos e lia no caminho porque eu viajava para lá meio-dia. O ônibus saía dali de cima meio-dia. Aí eu lia. Às vezes leio à noite e fim de semana quando estou em casa. Nesse horário, quando eu estou muito apertada, que eu chego do serviço, em vez de fazer um serviço da casa eu leio. Muitas vezes eu estudo para a prova, preparo alguma coisa (JACIRA).

As estratégias de estudo utilizadas pelas mulheres para fazer trabalhos, leituras de textos e estudar para as provas apresentam grande similaridade entre si, apesar da adaptação individual às diferentes realidades. Quanto aos textos indicados pelos professores como leitura preparatória para as aulas, as mulheres dificilmente conseguem dar sequência e continuidade a uma leitura de forma a ler um texto do início ao fim sem interrupção. Isso quando conseguem chegar para a aula com o texto lido. As leituras normalmente são feitas de “picadinho”, “na correria”, “em pedaços”, ou em locais impróprios para a leitura, como dentro do ônibus ou na sala de aula, o que, segundo elas, prejudica a assimilação do conteúdo. Muitas vezes, com medo de não conseguir terminar a leitura na data prevista, começam a leitura com antecedência, mas no dia em que o texto é cobrado em aula pouco conseguem se lembrar da leitura que fizeram por ter sido uma leitura intermitente e superficial. Com frequência não conseguem cumprir com o compromisso da leitura do texto e quando conseguem é somente o básico mesmo, como conta Lilian: “Então o professor pedia pra nós lermos as apostilas que... que era preciso, então eu dava uma olhada na primeira folha e pronto! Vamos ver o que acontece, sabe!?! Era só na aula mesmo”.

Todas as mulheres afirmaram que fazem atividades escolares e estudam para as provas no próprio ambiente universitário, aproveitando-se de qualquer momento vago (ou não). Estudam na biblioteca, na cantina (enquanto lancham), em alguma sala de aula vazia ou em sua própria. No ambiente doméstico, os momentos dedicados aos estudos acontecem nos finais de semana (dividindo tempo-espço com os afazeres domésticos) ou, nos dias úteis, nos horários em que a família está dormindo: algumas chegam da aula e já pegam o material para estudar, indo dormir de madrugada; outras vão dormir assim que chegam a casa, mas acordam para estudar de madrugada, antes de a família levantar.

Quando tem muita coisa para estudar eu levanto às cinco, porque eu não aguento ficar acordada até muito tarde. Eu não dou conta. Chega uma hora que o corpo já não aguenta mais, aí eu vou dormir. Eu prefiro acordar mais cedo no outro dia para poder estudar. Até porque eu estou descansada, assim... não é? Descansada entre aspas, não é? Mas o corpo já está um pouquinho melhor (GABRIELA).

É nesse horário que eu estudo. Até uma hora, uma e meia. Eu me esforço para ficar o máximo de tempo que eu posso. É assim que eu faço. Teve dia de eu estudar até às 3h da manhã (LUZIA).

É muito difícil eu chegar em casa e ir dormir. A coisa mais difícil que tem. Primeiro eu vou chegar, quero ficar um pouco com o meu filho e com o meu marido. Depois que eu der um tempo para eles eu vou estudar e fazer o que eu tiver que fazer da faculdade ou do trabalho (NÚBIA).

O dia que eu sei que eu tenho uma prova, aí eu chego de São João, aí eu faço um esforço. Aí eu ligo a luminária e fico... sabe... caindo em cima (DALILA, que mora em Lavras e chega em casa por volta das 12h45).

Para a maior parte delas a possibilidade de estudar no ambiente de trabalho quase não existe, pois precisam dedicar-se exclusivamente a sua função profissional. Aquelas que têm um computador com acesso à Internet como instrumento de trabalho dizem poder fazer alguma pesquisa rápida. Gabriela faz Ciências Contábeis e trabalha como estagiária em um escritório de contabilidade; então, para ela o próprio trabalho já é uma forma de estudo. Ela diz que no ambiente de trabalho há vários livros que pode consultar e isso facilita seu aprendizado na universidade. Bruna e Dalila, que trabalham em casa, por conta própria, dizem que aproveitam quando alguma cliente não aparece (ou quando têm um espaço livre na agenda) para estudar um pouco ou adiantar algum trabalho.

Mesmo para aquelas que podem levar para o ambiente de trabalho algum texto para ler ou algum trabalho da universidade para fazer, não conseguem se concentrar devidamente na tarefa, já que toda hora precisam interromper a atividade escolar para atender ao telefone ou atender alguma cliente.

Como também explicitado na pesquisa de Portes (2001), fazer trabalho em grupo fora do ambiente escolar é muito complicado para as alunas entrevistadas. As alunas dizem que os professores mandam fazer trabalho em grupo, mas se esquecem que muitas vezes os componentes do grupo trabalham durante o dia e cada um reside em um município diferente, como no grupo de Jacira que tem duas colegas que moram em Lavras, duas de São João del-Rei e duas de Barbacena. As estratégias de que se utilizam para conseguir fazer trabalhos em grupo são as mais variadas: marcam previamente um horário e conversam virtualmente pelo MSN (um programa de computador que permite enviar mensagens instantâneas e

simultâneas); matam aula e vão para a biblioteca para conseguir reunir o grupo todo; vão para a universidade em um dia que não vai haver aula; aí se reúnem em algum feriado ou domingo.

4.4 DESEMPENHO ACADÊMICO

Assim como também observado na pesquisa de Portes (2001), as entrevistadas foram muito rigorosas em sua autoanálise com relação a seus rendimentos acadêmicos. Conseguem identificar os pontos exatos onde estão deixando a desejar e quais são suas limitações. Apesar das limitações e talvez até mesmo por causa delas, estão em geral satisfeitas com seu desempenho acadêmico, principalmente quando se comparam a outras colegas de sala que podem se dedicar integralmente aos estudos. Conseguem também vibrar com suas conquistas, ainda que, segundo elas, sejam limitadas, permanecendo sempre o desejo de querer fazer melhor. Entre elas é muito raro uma nota final abaixo da média e a maior parte das médias fica acima de 8,0.

O espaço a seguir versa sobre a percepção que as mulheres da pesquisa têm de seu desempenho escolar, além de apontar diferentes categorias de impedimento que atuam como obstáculos para um melhor desempenho escolar.

4.4.1 O que gostariam de fazer e o que é possível ser feito

O baixo desempenho em alguma prova, o não cumprimento das leituras ou omissão na entrega de trabalhos requisitados pelos professores não podem ser interpretados como desinteresse ou falta de dedicação aos estudos. Ao contrário, quando não conseguem cumprir com suas obrigações escolares, as mulheres se sentem frustradas e incomodadas. Existe sempre o sentimento de que gostariam de poder fazer melhor:

Os estudos para mim não é sofrimento, não, eu gosto. Mas o problema é que é muita coisa. Acumula muita coisa, sabe? (...) Porque muitas vezes você está ali: “Ah, eu tenho que fazer aquilo”! Tem hora que você pensa: “Ah, mas agora eu não posso, agora eu não posso”. Então você fica adiando muita coisa para a última hora, chega na última hora você faz de qualquer maneira. Ou vai ou racha! Tem que ser feito mesmo, não é? Então acontece muitas vezes. Principalmente nos estudos, muitas vezes você não faz as coisas como você gostaria. Você não faz uma prova tão bem feita como você faria se, talvez, tivesse competência para fazer. Pela falta de tempo para estudar e se dedicar mais. Você não consegue. Por exemplo, em um trabalho que você vai apresentar, poderia apresentar melhor. Acontece muito (JACIRA).

Eu não consigo ler um texto, preparar o texto para o professor, explicar ele ainda. Não dá tempo, então é isso que está me incomodando porque eu cansei para entrar na faculdade. Era o meu sonho, sabe, da minha mãe e do meu pai. Agora que eu entrei eu vou levar assim? Eu quero me dedicar e para mim me dedicar eu tenho que parar de trabalhar um pouco. Tem texto que às vezes não dá para a gente ler. Que eu gostaria de estar lendo. Quando o professor está dando a explicação muitas vezes eu não tenho tempo de estar lendo antes, sabe. Às vezes, para a prova, não tenho tempo de estar dedicando igual eu gostaria, dou uma lida rápida porque fico toda hora parando... ficam me chamando [os idosos de quem ela cuida]. A dedicação que eu queria ter, não estou tendo, entendeu? Igual, tem texto lá que eu não li, não cheguei a ler. Só fiquei com a explicação do professor mesmo, entendeu (IVONE)?

Eu estava conversando com uma colega minha que trabalha. (...) a única coisa que a gente queria que fosse diferente era o tempo. Tempo para estudar, tempo para ler tudo o que você precisa ler. Uma coisa que você não pode, você não tem. Você não lê, não porque você não quer, mas porque você não tem como, mesmo. Você não tem jeito mesmo. Você lê a apostila, mas pegar um livro mesmo para ler, você não tem como (ANA MARIA).

O que me falta, vou falar da minha estratégia de estudo, eu queria ter mais tempo pra estudar. E não... é... não me restringir somente nos textos das aulas dos professores. Ultimamente eu tenho feito isso, sabe!? Pela falta de tempo, ter que fazer as coisas dentro de casa, sendo que não sobra tempo, meu filho não me deixa estudar. Eu tenho lido só mesmo a bibliografia recomendada pelos professores, eu queria poder ler outras coisas, sabe!? E estudar mais... não me sobra tempo pra isso por enquanto (LÍLIAN).

Observa-se em todas as falas que a impossibilidade de um desempenho mais satisfatório está relacionada à insuficiência de tempo para se dedicar tanto de forma quantitativa quanto qualitativa aos estudos. Mas viver a experiência universitária requer dessas estudantes também a percepção de que, como estudantes pobres, provedoras ou co-provedoras da renda familiar, terão de aceitar as circunstâncias de suas limitações pertinentes à sua condição socioeconômica e procurar possíveis respostas a essa constante falta de tempo. Segundo Portes (2001), a experiência de vida universitária do estudante das camadas desfavorecidas requer desses estudantes a habilidade de dar respostas eficientes às necessidades econômicas de existência sem se descuidarem da vigilância com relação ao rendimento acadêmico. A condição de estudante universitário pobre, entremeada por dificuldades de ordem econômica, está também frequentemente atrelada a dificuldades de ordem acadêmica, cultural e social.

As mulheres entrevistadas demonstram que há um descompasso constante entre o que desejam fazer e o que realmente conseguem fazer. Para Zago (2006), na vida do estudante pobre, a distância que separa o desejo de fazer algo da possibilidade (ou não) de fazê-lo está entremeada por uma diversidade enorme de situações conflitantes condicionadas aos baixos recursos financeiros: as obrigações com o trabalho, a falta de tempo para estudar e fazer os

trabalhos escolares, a dificuldade de investir em sua formação escolar com a compra de livros e com a inscrição em congressos e eventos científicos, dentre outras.

4.4.2 Quando o sono e o cansaço se tornam circunstâncias de impedimento

Após estarem envolvidas o dia inteiro com o trabalho remunerado e com o trabalho doméstico, as mulheres entrevistadas nesta pesquisa ainda precisam enfrentar os estudos no turno da noite. As poucas horas de repouso a que elas se submetem para dar conta de estudar resultam em um estado de fadiga e sonolência quase constante, sendo difícil depois vencer o sono na hora da aula. “O importante aqui é reconhecer que as necessidades econômicas retiram do estudante concentração necessária para dar resposta aos estudos (PORTES, 2001, p. 180)”.

Todas, sem exceção, afirmam estar muito cansadas quando chegam à universidade. A seguir transcrevo o relato de duas das mulheres :

Bom, eu fazia faxina nas segundas-feiras e nas terças-feiras, nas quartas e quintas eu dava aula particular pra minha prima durante a tarde, então quando, no dia de faxina eu ia pra São João del-Rei e tinha que chegar lá sete e meia da manhã, chegava no meu serviço às oito e fazia faxina, tinha que fazer almoço, cuidar da menina, da filha da minha patroa, e era muito cansativo, na hora que eu tava trabalhando eu nem sentia o cansaço, aí seis horas quando eu tomava o banho e vinha pra faculdade, então chegava aqui quase sete e... e aí eu olhava “ nossa, tinha um texto de um tal professor pra ler”, aí eu ia tentar passar, dá uma olhada no texto, aí eu não conseguia entender nada, sabe!? (...) eu chegava na aula também quase... quase dormindo... Dormia, ah!... Nossa! Ficava morrendo de vergonha dos professores porque como você dorme num lugar desses!? Não é que não tinha nada de interessante, não era isso que acontecia, que eu estava realmente cansada, tentava prestar atenção, aí eu ia, minha cabeça ia abaixando, aí eu escutava a voz do professor longe... E não estava entendendo nada! (LILIAN)

I: E eu estou me sentindo com um problema sério porque se eu falto... Se eu estou muito cansada e falto eu fico com a consciência pesada na minha casa e não descanso, entendeu? E se eu venho, também, eu não consigo prestar atenção, entendeu? Então eu fico assim... quando a gente está muito cansada era melhor ficar em casa, não é? Vai perder tempo vindo. Mas eu prefiro vir e perder o tempo aqui sem concentrar do que eu ficar em casa.

R: Porque lá em casa você fica assim...

I: O que será que ele está dando? Será que eu perdi alguma coisa? Aí eu não consigo... (IVONE)

As mulheres da pesquisa convivem diariamente com o sono e o cansaço, situação que afeta diretamente sua capacidade de concentração nas aulas. E esse fator se torna uma circunstância de impedimento grave, já que para elas o período de aula é o principal (às vezes, o único) tempo-espaço destinado ao estudo do conteúdo que está sendo ministrado. É importante destacar também que a dificuldade de concentração desencadeada pelo cansaço e pelo sono, em menor ou maior grau, faz parte da realidade da experiência escolar de praticamente todos os universitários que trabalham durante o dia e estudam à noite (PORTES, 2001; TERRIBILI, 2007 e ANDREOLI, 2009).

Os resultados da pesquisa de Terribili (2007) com estudantes-trabalhadores do Ensino Superior noturno são compatíveis com as experiências vividas pelas mulheres por mim entrevistadas: mostraram que a aprendizagem e a concentração desses alunos na sala de aula são comprometidas pelo cansaço e falta de repouso adequado. Além da extenuante carga horária de trabalho diária, muitos alunos deslocam-se do trabalho para a universidade sem tomar banho ou tomar uma refeição adequada devido ao tempo de deslocamento entre o trabalho e a universidade e também por residirem em outros municípios.

4.4.3 Dificuldade de concentração

Além do sono, do cansaço e da alimentação inadequada, outro fator que gera dificuldade de concentração para as mulheres entrevistadas tem a ver com a preocupação com o que acontece em casa, principalmente para aquelas mulheres que têm filhos pequenos. O pensamento divaga sobre o que precisam fazer em casa, como estender a roupa no varal ao chegar a casa depois da faculdade, tirar a roupa que deixou de molho no balde, o filho que ficou em casa doente ou algum outro problema de ordem familiar, como algumas delas contam a seguir:

Eu fico pensando o que é que eu tenho que fazer amanhã. “Amanhã eu tenho reunião da escola do Vinícius às 7horas”. Nossa! É difícil para me concentrar, sabe? Isso quando eu não estou na aula e o celular não vibra ali. Aí eu vou olhar é chamada de casa. Aí eu tenho que ligar. Infelizmente é isso mesmo o que acontece. Se você for olhar as minhas notas não vai ter notas brilhantes. É difícil. Às vezes a gente põe tanta coisa na cabeça que a gente não tem concentração. Você tem filhos? Depois que a gente tem filho nunca mais a gente consegue concentração total. Sempre a gente está com a cabeça a mil: “Ah, será que eu fiz isso”? “Ah, eu esqueci de olhar aquela”... (ZÉLIA)

Teve um dia que ela me ligou falando que ela estava de febre, aí eu fiquei doidinha, só que não tinha jeito de eu vir embora, aí por sorte meu marido estava lá de moto,

mas ele só poderia me pegar lá na faculdade pelas dez horas e era umas sete e pouco, quando ela me ligou, eu nem consegui prestar mais atenção na aula e eu fiquei pensando o que é que ela tinha, mas era só dor de dente nascendo, mas eu ficava pensando “o que será que está acontecendo?” (BRUNA).

Algumas das mulheres que trabalham fora de casa o dia inteiro só encontram-se com os filhos e o marido no horário do almoço e às vezes nem nesse horário, como Ana Maria que só vê a família à noite quando retorna da faculdade, pois almoça no local de trabalho e vai para a faculdade direto do serviço. Nesse caso, e principalmente para aquelas que têm filhos pequenos, há um sentimento misto de saudade, preocupação e consciência pesada por estar tanto tempo longe dos filhos. Tudo isso faz com que a concentração em aula seja muito frágil, demandando por parte delas um constante esforço para manter a atenção concentrada na aula. São poucas as mulheres que afirmam desligarem-se totalmente de assuntos do trabalho e dos assuntos domésticos enquanto se encontram em sala de aula. Para a maioria delas, manter a atenção em aula demanda muita força de vontade e determinação no objetivo a ser alcançado.

Nesse ponto parece até haver uma contradição com as colocações feitas anteriormente sobre a atenção das mulheres em sala de aula, mas o que ocorre de fato é que, a despeito de terem consciência da necessidade de concentração, há uma luta constante para se manterem atentas. Coulon (2008, p.116) explica que a concentração não é uma disposição natural que a pessoa possui ou não. “Isto é objeto de uma aprendizagem técnica que faz parte das diversas aprendizagens requeridas para o exercício do ofício de estudante”. E mais, levando-se em consideração que os estudantes se deparam constantemente com novos desafios e situações, esse processo de aprendizagem, ou de afiliação ao “ofício de estudante”, nunca estará completamente concluído. É uma aprendizagem constante, um permanente trabalho de interpretação em que cada estudante tem seu próprio ritmo de aprendizagem.

4.4.4 Grau de dificuldade e desempenho no curso

Na visão das entrevistadas, os cursos de Pedagogia e Letras são considerados trabalhosos por demandarem muita leitura, mas não são considerados extremamente difíceis de acompanhar. São considerados cursos fáceis. O desempenho das alunas desses cursos é em geral favorável e nenhuma delas ficou em dependência:

Eu acho que por causa dessa minha limitação de tempo e tudo, eu acho que eu vou até muito bem, sabe, assim. Por eu ter esse período de aprendizagem, só o tempo que eu estou lá, eu acho que eu vou muito bem até. Minha média semestral foi muito

boa, eu acho. Eu acho que se eu pudesse me empenhar e estudar mesmo acho que eu fechava com dez em tudo (DALILA).

Olha, eu acho que está muito bom. Minhas notas são muito boas. Eu acho, não é? (MARIANA)

Não! Nunca peguei não! Às vezes eu fico com a nota baixa, não consigo notas tão altas, mas eu consigo passar (BRUNA).

Jacira parece entrar em contradição, pois diz achar o curso de Pedagogia fácil, no entanto enfrentou muita dificuldade no início e ainda hoje tem dificuldade para interpretar certos textos:

É. Agora já melhorou um pouquinho, sabe? Mas eu, no início, parecia que eu estava em outro mundo, sabe? Eu não entendia nada que os professores falavam, eu não entendia os textos, até hoje tem texto que eu leio várias vezes até entender. Faço resumo para ver se consigo entender. É meio complicado, devido essa formação meio deficiente que eu tenho mesmo.

Essa aluna, que fez o Ensino Médio na modalidade supletivo a distância, vivenciou intensamente a relação de tensão e contradição existente entre os sujeitos das camadas populares e a universidade. Para ela, pelo menos inicialmente, ser aprovada no vestibular de uma Universidade Federal não foi condição suficiente para diminuir o fosso entre sua formação escolar e cultural e o capital cultural exigido e valorizado pela universidade. Jacira sentia-se como se estivesse “em outro mundo”. Lilian também demonstra a mesma dificuldade:

É que no ano passado era complicadíssimo, além de... além de eu estar começando a ler esses textos novos, porque até então no Ensino Médio, os professores davam tudo mastigadinho, explicavam tudo... Agora não, agora nós temos que ler o texto e entender uma linguagem que não é comum. Então o ano passado eu tinha muita dificuldade pra entender, acabava me prejudicando de cansaço, pela falta de tempo. Esse ano não, eu já me acostumei com a linguagem, é claro que tem coisa ainda que eu não consigo entender, mas eu arrumei um pouquinho a mais de tempo, pelo menos o que o professor recomenda acho que eu fiz... ler o que é necessário.

O primeiro ano de experiência universitária é um período decisivo para os estudantes provenientes das camadas populares, podendo desencadear um processo de fracasso e abandono. Essa passagem do Ensino Médio para a universidade pode ser para eles um período perigosamente doloroso. A aprendizagem de novos conceitos, os problemas relacionados à interpretação de vocabulários e estilos textuais com os quais não está acostumado, a dificuldade de escrita, dentre outras, podem ser tarefas muito difíceis para o novo estudante (COULON, 2008).

Para o estudante universitário das camadas populares a escola continua sendo um espaço contraditório (NOGUEIRA, 1991). Apesar de estar legitimamente inserido nesse espaço, sente-se excluído, pois é nesse espaço que suas limitações culturais e escolares se tornam mais evidentes. Por outro lado, como aponta por Portes (1999), se o fato de adentrar a universidade não é condição automática para o estudante pobre transpor sua origem social, o é para, ainda que de forma restritiva, abrir-lhe um leque de possibilidades de participação em espaços culturais, sociais e econômicos que historicamente têm sido negados às camadas populares.

Igualmente, percebe-se que, com o passar do tempo, e de forma gradativa, o universitário proveniente das camadas desfavorecidas passa a interiorizar um certo *habitus* acadêmico que, como conjunto de disposições internas, arraigadas e duráveis, irá atenuar a distância cultural com a qual adentrou a universidade (PORTES, 1999). Esse aluno passa também, gradativamente, a apreender o significado de tornar-se um estudante universitário, nas palavras de Coulon (2008), a “aprender o ofício de estudante”. Passa a empreender estratégias de sobrevivência escolar dentro desse espaço que inicialmente lhe parecia ser “um outro mundo”, como demonstrado também na experiência de Lílian. Ela conta que, no segundo período do curso, quando trabalhava como faxineira (de segunda a sexta-feira) e como garçoneiro nos finais de semana, suas notas caíram muito em relação às do primeiro período. Segundo ela: “Então eu peguei e falei assim ‘Não! Então se é pra fazer, eu vou fazer bem feito!’ E agora eu só estou trabalhando aos fins de semana, sábados, domingos e feriados”. Atualmente, cursando o quinto período, Lílian continua trabalhando como garçoneiro, mas conseguiu uma bolsa de Iniciação Científica na Universidade.

Os cursos de Filosofia e Química foram apontados pelas entrevistadas como cursos difíceis. E os cursos de Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas foram avaliados como muito difíceis. O termo “puxado” foi usado por todas elas para se referirem a esses cursos. Com relação às notas, nem sempre gostam do resultado, mas, conscientes do grau de dificuldade do curso e após se compararem com outros colegas da turma, conformam-se com o que conseguiram produzir. Dizem o seguinte:

A: Eu tive notas boas, tive notas que eu não gostei.

R: Chegou a pegar dependência em alguma?

A: Não. Peguei não. Mas teve uma matéria que eu fiquei na média. Um pouquinho a mais do que a média, mas eu não gostei, não. (ANA MARIA)

A nota não é boa porque nem sempre dá para a gente se dedicar muito, não é? Infelizmente é isso mesmo o que acontece. Se você for olhar as minhas notas não vai ter notas brilhantes. É difícil! (ZÉLIA)

Tiro dentro da média. Não tenho aquela pretensão de fechar. Faço aquilo que eu sei e estou dentro da média. Eu gostaria muito de poder produzir mais. (NATÁLIA)

As minhas notas... Essa matéria que eu te falei que eu custei para pegar foi baixa, a nota foi 6,8. Foi baixa. Mas eu consegui ficar na média, porque aqui a média é 6,0. Agora as outras, as outras ficaram em média de... no começo do curso, no primeiro, segundo e terceiro período, ficaram em torno de 7,0 e 8,0, assim... não é... mais ou menos. Aí agora, no quinto período minhas notas estão melhores. Aí eu consegui tirar dez em uma. Nas outras eu fiquei com 9,6 e 9,7. Na outra eu fiquei com 8,6, a mais baixa. Aí eu fui bem melhor porque eu aprendi, não é... a organizar os meus horários. Eu me comparo assim: lá na sala, eu e os meus companheiros de sala, eu estou assim, na média. Porque tem uns que ficam só por conta dos estudos. Tem uns que estudam muito e tem uns que não querem nada. Agora, pela minha tríplice jornada de trabalho, por eu estar estudando, aí eu me considero, assim... um pouco na turma dos melhores, não é? Porque, assim... tem gente que só trabalha ou... só trabalha e estuda, assim, é claro que o trabalho exige muito da pessoa, mas não tem aquela preocupação com filho, com casa, que tem que cuidar de casa, tem que cuidar de filho, e não passa. Sabe, e essa pessoa fica devendo matéria. E tem gente que não trabalha, só fica por conta de estudar e não passa (GABRIELA).

De forma mais explícita (como o exposto por Laura logo a seguir) ou de forma mais subjetiva, algumas das mulheres entrevistadas têm a percepção de que o grau de dificuldade do curso e o desempenho delas nas diferentes disciplinas estão diretamente relacionados ao compromisso dos professores em ministrar boas aulas. Quando indagada sobre sua percepção com relação ao grau de dificuldade do curso, Laura responde:

Não! Não achei difícil, não. A parte difícil que eu acho... Não só eu como as colegas, são os professores... Porque tem muitos que enrolam muito. Não dão aula, faltam muito. E a gente tem que ficar estudando por fora. Aí é a pior parte. Época de final de período tem muito trabalho também, mas eu achei o curso até tranquilo. Achei que... E achei até fácil, mas se os professores colaborassem mais. São poucos os que realmente dão aula. Porque esse negócio de trabalhar... É igual a gente fala, a gente tem que aproveitar o tempo que está lá. Aí a gente aproveita pra fazer... Alguma aula vaga pra fazer trabalhos, pra adiantar, pra ler alguma apostila. Muitas meninas vão embora, não é? Quem é solteira, não tem muita responsabilidade... Vão embora... Faltam muito às aulas, e a gente, não! Você não pode faltar às aulas porque alguma coisa que perde fica difícil pra correr atrás. E a gente tem que aproveitar o tempo lá. Acho que é por isso que até hoje eu não fiquei em dependência.

As questões colocadas por Laura e também por outras entrevistadas merecem uma análise mais atenta, pois apontam para a maneira como algumas das estudantes avaliam os professores e suas aulas e, ao mesmo tempo, como relacionam seu desempenho no curso ao comprometimento (ou não) desses professores. É preciso destacar, então, quais as razões que

as levam a pensar que os professores são, de alguma forma, responsáveis por dificultar (ou facilitar) sua jornada na universidade.

- Primeiramente, essas mulheres não têm tempo a perder, não podem se dar ao luxo de ficarem presas a uma aula improdutivo⁵¹. Entendem que, quando o professor utiliza o horário da aula para ficar “enrolando” ou perdendo tempo com conversas de menor importância, elas estão sendo prejudicadas. Também porque, provavelmente, esse mesmo professor, pressionado por exigências burocráticas, acabará por exigir, através de provas e trabalhos, o conteúdo que deveria ter sido ministrado. Elas, então, terão de encontrar um tempo (de que não dispõem) para tentar dar conta de um conteúdo que deveria ter sido trabalhado em sala de aula.
- Outra razão estaria ligada ao fato de que, na visão de algumas das mulheres, há professores que prejudicam os alunos propositadamente, como uma forma de vingança ou pelo puro prazer de “ferrar” alguém, dando trabalhos de última hora ou provas especialmente preparadas para “sacanear”, como na experiência relatada por Luzia mais adiante.
- Outra razão, ainda, teria a ver com a postura de distanciamento (ou aproximação) existente na relação professor-aluno e o imaginário coletivo que as alunas carregam quanto ao interesse dos professores por elas. Sobre isso Luzia conta:

Eu me lembro que no primeiro período a gente tinha uma matéria de Sociologia. O professor nunca mais eu vi, mas era magnífico. Cláudio... eu esqueci o sobrenome dele. Ele era de Barbacena. Então ele dava uma aula... Porque eu cheguei lá assim, tipo, faculdade é pra me destruir. O que eles querem é... Eu tenho que tentar contra todos eles, contra tudo isso aqui. Foi com essa ideia que eu cheguei lá. E os outros professores complicavam. Matemática era coisa que eu nunca vi. Aí esse professor dava uma aula maravilhosa, sentava do lado da gente. Aí um dia... Foi tanto que eu comentei com ele “eu jamais imaginei que um professor de faculdade sentasse do lado de um aluno”. Ele me olhou: “Mas por que isso Luzia?” Aí eu falei “porque pra mim vocês querem nos devorar, querem... tipo assim, se eu cheguei aqui..., não é? É porque eu consegui um acontecimento, um fato... Assim, era impossível eu conseguir. Eu consegui não sei como. E aqui a tendência é vocês sucumbirem com a gente, acabarem com a gente”. “Mas o que é isso, Luzia? Nós somos humanos iguais a vocês... Não sei o quê... Temos dificuldades e tal”. E eu falei “mas não é isso que passam pra gente, não”.

⁵¹ Muitas utilizam esse tempo para estudar ou fazer algum trabalho, mesmo com a presença do professor em sala de aula.

Dentre as quinze mulheres entrevistadas, três perderam matérias e ficaram em dependência. Todas elas nos cursos considerados muito difíceis. No primeiro período do curso, após retornar de licença maternidade, Gabriela, que faz Ciências Contábeis, conseguiu acompanhar os conteúdos e ser aprovada em quase todas as disciplinas, mas foi reprovada em Matemática. Zélia, que faz Química, diz que foi reprovada em duas disciplinas por falta de tempo para estudar e encontra-se atrasada no curso. Por ocasião das entrevistas, deixou de matricular-se em disciplinas do 7º período (período em que deveria estar) para poder fazer as duas disciplinas que havia perdido.

O grau de dificuldade do curso e o pouco tempo de que essa estudante dispõe para se dedicar aos estudos são responsáveis pelo seu baixo desempenho nas disciplinas e pelo prolongamento do tempo necessário para concluir o Ensino Superior. No caso de alguns estudantes, esse tempo extra se arrastará por vários anos, como no caso de Luzia, apresentado a seguir.

L: Aí em 2001 eu entrei. (...) Foi um transtorno. Cheguei lá... A Matemática de lá, parece que eu nunca tinha visto na minha vida. Aí eu comecei a procurar os alunos da sala. Aí chegava lá, por ser federal, você sabe, tem gente de todos os níveis, não é? Tem quem veio de escola particular, tem quem veio de uma escola pública, de um cursinho público. Então tem quem tem muita facilidade e a gente sempre acaba se encontrando com os iguais. Aí tinha lá os iguais que tinham mais facilidade do que eu, sempre tentando me explicar. Foi muito difícil. Eu me arrastei por muito tempo. Aí consegui sair da MAT-1, fui fazer a MAT-2 e não consegui novamente.

R: Você chegou a ficar em dependência na MAT-1?

L: Isso! Aí quando eu consegui na segunda vez, eu me inscrevi na MAT-2. Aí não consegui. Aí me disseram assim: “Se você...” E ela era pré-requisito para a Estatística. “Se você fizer Estatística na Administração não tem problema”. Aí eu fiz Estatística 1 na Administração. Nesse meio tempo eu fui fazendo outras matérias. Aí começa a bater horário, começa a bater matéria. (...) Aí as dependências vieram se arrastando e começou a bater horário, aí tinha vaga na MAT-2 e eu não pude fazer porque batia com uma que eu estava fazendo e naquele período eu precisava dela. Eu já deveria ter formado. Deveria ter formado. O certo era ter formado em 2005 se eu tivesse feito tudo direitinho, tudo bonitinho, mas não. Eu já fiz matéria do 10º período, já fiz a... Como é que se fala... o projeto da monografia, sabe? Só por causa dessas disciplinas que estão pendentes lá do terceiro período para cá é que eu estou agarrada. E o horário bate com outras matérias e tem matéria que eu preciso fazer. E tem matérias depois delas, por exemplo, eu tenho que fazer Contabilidade Social e dela depende o Comércio Exterior. E não podia fazer. Tinha a matéria, eu com tempo para fazer, mas eu não podia porque eu não tinha feito Contabilidade Social. Aí ficou uma bagunça. Ficou muito complicado.

Contrastando a experiência universitária de Luzia, Gabriela e Zélia com experiências similares de outros estudantes universitários de camadas populares tanto no Brasil como na França (PORTES, 2001 e COULON, 2008), pode-se afirmar que a dificuldade

desses alunos não termina quando entram na universidade. Para alguns (ou muitos) deles, permanecer e concluir o curso vai ser ainda mais difícil do que entrar na universidade, e eles têm consciência disso, como demonstra um universitário da UFMG entrevistado por Portes (2001, p.245) em sua tese de doutorado: "A gente entra na faculdade o ... o mais difícil não é você entrar, o mais difícil é você sair dela formado."

Observadas as devidas diferenças entre as experiências escolares, o caráter fortemente acidentado da trajetória escolar de grande parte dos estudantes provenientes das camadas economicamente desfavorecidas não passa a ser menos acidentado com a entrada desses estudantes na universidade. Ao contrário, para alguns estudantes, concluir o Ensino Superior será vencer uma verdadeira maratona de reincidentes reprovações e dependências que poderão atrasar em muitos anos o sonho da conclusão do Ensino Superior (ZAGO, 2000).

4.4.5 A necessidade de interromper o curso: uma decisão angustiante

As pesquisas de Portes (1993 e 2001), Souza e Silva (2003) Viana (1998) e Zago (2000), entre outras, mostram que os estudantes das camadas populares se ajustam no tempo possível para dar continuidade aos estudos. No entanto, por mais que a entrada na universidade indique longevidade escolar, não é uma garantia de sucesso. Em relação ao cuidado devido na utilização do termo “sucesso” escolar ao se tratar de estudantes universitários de camadas populares, Portes (2006, p. 223) esclarece que,

É sempre necessário utilizar cuidadosamente o termo sucesso, pois raramente observamos a trajetória universitária completa. O processo de permanência é difícil e comporta uma série de surpresas desagradáveis para o universitário pobre, entre elas, a pior, a necessidade de abandonar os estudos.

Fundamentada em anos de acompanhamento dos processos de escolarização nos meios populares, Nadir Zago (2000) descreve as trajetórias e percursos dos alunos de classes desfavorecidas como dinâmicos, não lineares e acidentados por reprovações ou interrupções temporárias. Muitos estudantes retornam aos estudos após vários anos de interrupção para, algum tempo depois, serem impelidos por complexas circunstâncias atuantes a interromper os estudos novamente (PORTES, 2001). “Porém, retornar à escola pode dar apenas prosseguimento a uma escolaridade acidentada, conforme se pode verificar por meio de vários exemplos nos quais essas tentativas foram também acompanhadas de novas interrupções” (ZAGO, 2000, p. 27).

Dentre as muitas circunstâncias atuantes presentes na vida dessas mulheres, duas merecem destaque pela impossibilidade de se desobrigarem delas: primeiramente, não podem parar de trabalhar, pois são provedoras ou co-provedoras da renda familiar e ainda, têm sob sua responsabilidade direta o cuidado dos filhos (principalmente os pequenos) e da casa. Para várias das mulheres entrevistadas, a tríplice jornada de trabalho que levam faz com que o entrelaçamento simultâneo de circunstâncias complexas de difícil solução atuem como categoria de impedimento para a continuidade dos estudos e as leve a pensar na possibilidade de abandonarem a universidade. Nesses casos, assim como também apontado na pesquisa de Portes (2001), as estratégias para superar as dificuldades de origem econômica ou familiar muitas vezes incidem em detrimento do trabalho acadêmico.

Apesar de toda a sobrecarga com o trabalho doméstico, o cuidado e bem-estar dos filhos pequenos é a responsabilidade doméstica que mais preocupa as mulheres, vista pelo imaginário social como uma obrigação predominantemente feminina⁵². Todos os demais afazeres domésticos, mesmo que tidos como obrigação da mulher e mesmo que realizados com tantas restrições, não foram vistos por elas como um impeditivo para sua permanência na universidade. A pesquisa evidenciou que esse quesito pode se tornar uma categoria de impedimento determinante para a permanência da mulher na universidade. A seguir, passo a relatar a experiência vivenciada por Luzia. “Mesmo sendo um único e excepcional exemplo, não seria muito afirmar que podemos considerá-lo como *tipo ideal* dos problemas encontrados em um número, cada vez maior, de estudantes” (COULON, 2008, p.81).

Enquanto que para algumas mulheres a ajuda do marido se mostra uma circunstância facilitadora para sua permanência na universidade, para outras, a falta de comprometimento do marido se mostra como um impedimento à obtenção de um diploma de nível superior. Luzia precisou interromper o curso para ficar com o filho à noite porque a pressão psicológica do marido para que ela largasse o curso foi muito grande. Ela se recente muito de ter sido obrigada a deixar a universidade. Conta que todos os dias, quando chegava da universidade, por volta de meia-noite, ainda tinha que escutar as reclamações do marido: “Ele dormiu agora pouco. (...) Ah, porque ele chorou muito, porque ele sentiu muito a sua falta, eu não estou mais aguentando isso. (...) Para que isso? Precisa disso? (...) Para quê? Para que estudar tanto?”

Quando iniciou a faculdade de Ciências Econômicas em 2001 (doze anos após ter terminado o Ensino Médio), Luzia não era casada e não tinha filhos. Casou-se em 2005 e só

⁵² Sobre esse tema ver STASVESKAS, 1999.

pretendia ter filhos após concluir a faculdade, mas precisou interromper o uso do contraceptivo por motivos de saúde e acabou engravidando. Com a chegada do filho, as circunstâncias atuantes para a continuidade dos estudos (que já eram difíceis) se tornaram ainda mais complexas. Entre as experiências que Luzia relata, uma delas aconteceu num dia em que ela teria uma prova muito importante e o filho ficou doente:

L: Menina, eu tive que perder uma prova por causa disso. Uma prova que foi... Ela era vital para mim. Foi assim, eu cheguei aqui de manhã, na hora do almoço, aliás, e ele [o filho] estava com febre. A minha irmã que ficava aqui com ele. Ele estava com febre. E ele vermelhinho, quietinho assim, e aí o meu marido começou: “Olha só, você já falou que tem prova...” Era uma terça-feira, eu nunca me esqueci. Falei com ele que eu tinha estudado o final de semana todo, estudei na segunda até tarde. “Você dá um jeito aí”. Ele pensa que é facinho, que basta eu dar um recadinho e acabou. “Porque com esse menino desse jeito eu não fico com ele”. Aí... Até a psicóloga me xingou, mas aí eu falei “meu Deus...” Eu pensei assim... que quando eu estou mal, estou com febre eu ter uma pessoa tensa do meu lado... Eu pensei “Então eu não vou. Pelo menino”. Mas se eu tivesse ido ele teria dado um jeito, não é? Mas aí eu perdi uma prova dessa matéria que eu fui reprovada. A primeira prova eu tirei... Em 10,0, eu tirei 6,0. Foi o único 6,0 da sala.

R: O resto foi tudo nota mais baixa?

L: Tudo nota mais baixa. Tudo. Foi com esse professor que eu tenho uma situação crítica com ele. Aí eu estava sabendo todinha a matéria, perdi a prova. Aí ele fez uma prova para mim e ele falou assim... Foi no dia em que ele falou que eu já tinha até filho e ainda estava insistindo com ele. Ele falou assim “você...”. Ríspido. Ele é todo... todo... “Você quis perder a primeira prova então eu caprichei em uma pra você”. Desse jeito. Aí ele falou assim... Tinha uma outra menina esperando para a segunda aula, porque a dele foi a primeira aula, ele falando assim com ela “Olha, ela já tem até filho e ainda insiste aqui comigo”. “Pode me entregar Luzia, eu caprichei nessa prova. Assina e me entrega porque você não vai fazer nada”. Aquilo pra mim foi... Ai... Eu chorei de raiva! Raiva! De tudo o que eu pude sentir o maior sentimento foi raiva! Aí eu fui falar com o meu marido e ele falou “Primeiro você tem obrigação com a sua família”. Olha que tipo de incentivo que eu tinha, não é? Muito complicado. (...) E com isso o meu desempenho foi baixíssimo. Eu perdi duas matérias o período passado [2º semestre de 2008]. Foi péssimo! Muitas dependências e outras disciplinas que não consegui fazer. Aí eu tive que trancar. Tive que trancar. Eu sinto falta porque faculdade federal hoje em dia é luxo, não é? Mas eu não estava dando conta.

Os sentimentos de Luzia, com relação a essa situação, estavam ainda muito sensíveis por ocasião da entrevista. Ela desabafou que sua sobrecarga de trabalho era tão intensa que a deixava totalmente fragilizada, “precisando de um milímetro para largar tudo” ou então, precisando do mesmo milímetro para continuar e terminar o curso se o marido apenas dissesse “não... volta, eu fico aqui”.

A situação descrita por Luzia é um exemplo de como as circunstâncias atuantes de difícil solução incidem sobre essas mulheres de forma simultânea, entrelaçando as diferentes dimensões de sua tríplice jornada diária e trazendo sobre elas uma carga quase impossível de

suportar. Como na situação descrita por Luzia, em algumas circunstâncias, conciliar as três dimensões (a familiar, a profissional e a educacional) é muito complicado. Para algumas, quase impossível. Como se já não bastasse a pressão que sofria em casa por parte do marido, que colocava muitos empecilhos para que ela continuasse estudando, o espaço universitário (no qual tanto desejou se inserir) se tornou também mais um ambiente de opressão e sofrimento, na figura do professor que a humilhava e oprimia.

A interpretação do caso de Luzia, a partir dos escritos de Coulon (2008), me leva a pensar que sua “autoeliminação” do sistema universitário não foi consequência somente da falta de cooperação do marido. A dificuldade de Luzia para manter-se na universidade já vinha se arrastando há algum tempo. Os fatos apontam para uma série de problemas vivenciados por ela, assim como também observados nos estudantes franceses (COULON, 2008), que a impediram de afiliar-se à universidade:

- proveniente das camadas populares, Luzia já detinha insuficiente capital cultural, até mesmo em sua versão escolar, e ainda, como estudante mais velha, há muitos anos sem estudar, teve sérias dificuldades de ordem intelectual;
- mesmo que motivada e imbuída de um *sobre-esforço* para os estudos, as difíceis condições de existência, com longas horas de trabalho tanto dentro como fora de casa e as madrugadas sem dormir para estudar, deixaram Luzia sobrecarregada física e emocionalmente;
- não foi capaz de jogar corretamente com as regras institucionais e prever antecipadamente possíveis jogadas alternativas. Vítima de um estranhamento quanto às regras curriculares, combinado com a falta de tempo em sua agenda pessoal, Luzia teve sérias dificuldades para organizar-se quanto aos horários e disciplinas que deveria ou poderia cursar. Acabou ficando em dependência em várias disciplinas e atrasando muito o seu curso.

Mesmo tendo passado tantos anos no interior da universidade, Luzia permaneceu como estrangeira nesse novo mundo, não foi capaz de interiorizar o novo *habitus* necessário para aprender “o ofício de estudante”.

Na França, assim como no Brasil, houve significativos avanços com relação à democratização do acesso à universidade, à inserção de sujeitos das camadas populares nesse

espaço; entretanto, de acordo com Coulon (2008), essa democratização do acesso ao espaço físico não foi acompanhada por uma democratização do acesso ao saber. Entre os estudantes franceses provenientes das camadas populares as taxas de fracasso são extremamente preocupantes. Grande parcela desses estudantes é impiedosamente eliminada ou auto-eliminada da universidade. Muitos desses estudantes, quando chegam à universidade, se deparam com uma série de rupturas de ordem cultural, intelectual, social ou até mesmo psicológica que, se não forem corretamente interpretadas pela universidade, em geral, ou pelos professores, em particular, podem levar ao abandono do curso ou mesmo à reprovação.

Para Bourdieu e Champagne (2003a, p. 482), o acesso ao Ensino Superior de alunos pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas apenas confirma a função conservadora da escola tida como “libertadora” e “democrática”, na medida em que “o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”. Para os autores, o sistema de ensino dito aberto a todos, na verdade reserva a poucos os resultados que levam a posições de poder econômico e político e dissimula, sob a aparência de “democratização”, a exclusão continuada da maior parte da população, provocando um efeito ainda mais cruel de legitimação social do que aqueles vividos no passado. Isso porque, quando fracassa (e esse continua sendo o resultado mais provável), o estudante pobre traz sobre si o estigma da responsabilidade por seu próprio fracasso, já que, ao menos aparentemente, teve “suas chances”, mas não soube aproveitá-las. Esses estudantes chamados por Bourdieu e Champagne (2003a, p. 484) de *fracassados relativos*⁵³ estão presentes nos mais altos níveis do que se considera sucesso escolar, ou seja, a universidade.

Penso que nesse ponto das considerações seja imprescindível problematizar algumas questões que me inquietam. A universidade pública brasileira vem, nos últimos anos, abrindo espaços ditos “de democratização e de inclusão” para alunos de camadas populares através de políticas de ações afirmativas, como vagas destinadas a alunos de escola pública, alunos de baixa renda e alunos negros. Mas será que essa mesma universidade que incentiva a maior inserção desses alunos em seu espaço está oferecendo a eles chances reais de inclusão? Chances reais de obterem sucesso escolar e concluírem o Ensino Superior com qualidade? Ou será que, como colocam Bourdieu e Champagne (2003a), os estudantes pobres que estão

⁵³ São *fracassados relativos* (e não absolutos) porque ao menos conseguiram chegar aos níveis mais altos de escolarização e, em alguns casos, até mesmo concluírem a universidade.

adentrando a universidade continuariam sendo, na verdade, *excluídos potenciais* de um processo de “inclusão”?

O que chama a atenção nos relatos de Luzia e das outras mulheres entrevistadas, assim como também nos relatos das mulheres francesas entrevistadas por Touraine (2007), é que elas não se apresentam nas entrevistas como vítimas e também não querem ser vistas com um olhar de piedade.

Talvez esteja aí uma pista que ajude a entender a posição dos estudantes diante de suas trajetórias e experiências e os aspectos psíquicos a elas relacionados. Embora eles, evidentemente sofram dadas as dificuldades enfrentadas no caminho até a universidade pública e também em seu interior, o sofrimento não é a marca de seus discursos. Em que pese, por exemplo, em alguns momentos das entrevistas, a autoidentificação espontânea deles como pessoas “pobres”, é claro em seus relatos que eles não se sentem desprovidos. Antes, eles procuram apoiar-se naquilo que possuem para buscar o que lhes falta. Apesar de sofrerem, eles não lamentam, buscam agir (PIOTTO, 2007, p. 15).

A experiência de Luzia ilustra com propriedade a colocação feita acima. Embora esteja sofrendo por ter sido compelida a deixar a universidade federal e por não saber se algum dia poderá retornar a ela para terminar seu curso, não abandonou o sonho de ter um diploma universitário. Como disse Piotto, tem se apoiado nos recursos que estão a seu alcance para buscar aquilo que lhe falta: um título universitário. A conselho de um amigo, Luzia resolveu fazer uma faculdade a distância para não ficar parada e, por ocasião da entrevista, já havia começado o curso de Ciências Contábeis em um pólo da UCB (Universidade Castelo Branco) em Barbacena. “Eu quero terminar essa aqui... da UCB. É. Eu vou terminar essa. Eu quero terminar essa porque por mim mesma eu tenho que ter um terceiro grau. Eu quero ter.” Assim como para Luzia, para muitos estudantes e suas famílias a universidade parece ser um engodo, a fonte daquela imensa decepção da qual falam Bourdieu e Champagne (2003a, p. 483): “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”.

Ao estudar sobre a intrincada relação entre as famílias populares e a escola, bem como sobre os conflitos ou ajustes que permeiam essa relação, não pude deixar de traçar um paralelo entre esses estudos e a possibilidade (ou impossibilidade) de sucesso escolar entre as mulheres universitárias sujeitos-sociais desta pesquisa. Lahire (1997, p. 19) explica que, ao retornarem da escola para casa, os estudantes dos meios populares muitas vezes trazem consigo problemas insolúveis que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver. Esses alunos são duplamente solitários no sentido de não poderem contar com a ajuda da família para resolverem seus problemas do mundo escolar e, ao mesmo tempo, não

conseguem se inserir plenamente nesse mundo escolar de modo a responderem às exigências e injunções escolares adequadamente. O espaço a seguir será destinado a tentar entender um pouco como se dá a interdependência entre a rede de configuração familiar e a possibilidade de sucesso na universidade.

4.5 A REDE DE CONFIGURAÇÃO FAMILIAR E A POSSIBILIDADE DE SUCESSO NA UNIVERSIDADE

As singularidades das experiências de vida relatadas e os significados particulares dessas práticas no percurso escolar das mulheres entrevistadas fazem parte de uma trama de maior abrangência que envolve não somente as mulheres em questão, mas toda a rede de configuração social e familiar na qual se inserem. Ainda que o percurso e a experiência escolar sejam influenciados por todo um conjunto de diferentes redes de configuração, para as mulheres, sujeitos-sociais desta pesquisa, é no interior das relações de interdependência entre família e escola que se edificam as principais possibilidades de longevidade e sucesso escolar. Mas também, ao contrário disso, como na experiência de Luzia, determinadas práticas socializadoras da rede familiar podem desencadear o fracasso escolar. Por pressão do marido e da sogra, e contra a sua vontade, Luzia foi forçada a interromper o curso na universidade federal.

Estudos no campo da Sociologia da Educação (LAHIRE, 1997; LAURENS, 1992; PORTES, 1993; VIANA, 2000 e 2005; ZÉROULOU, 1988), têm-se dedicado a entender quais seriam os fatores explicativos da longevidade escolar em famílias de camadas populares e de como a rede de interdependência entre a escola e a família propiciam aos filhos dessas famílias as possibilidades de sucesso escolar. É importante destacar que o aluno em questão, sujeito-social foco dos referidos estudos, quer seja ainda criança ou um estudante universitário, insere-se na estrutura familiar na posição de filho. É certo que as mulheres sujeitos-sociais desta pesquisa são todas filhas de famílias populares; no entanto, o destaque que esta pesquisa pretende dar a essas estudantes universitárias está no presente. Então, além de inserirem-se na rede familiar como filhas, inserem-se, na maior parte dos casos e principalmente, como esposas e mães, fato que, a meu ver, atua como um fator agravante diante das múltiplas responsabilidades que pesam sobre elas.

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” e o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou

menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 1997, p. 19).

Para esse autor, um dos fatores que poderiam explicar o “sucesso” ou “fracasso” escolar dos alunos das camadas populares seriam as práticas socializadoras da família, pois nessas famílias as práticas voltadas especificamente para as atividades escolares muitas vezes não se fazem claramente presentes. Segundo Portes (2001), nessas famílias, as precárias condições materiais de existência atuam como agentes inibidores dos horizontes e das possibilidades escolares. Complementando esse pensamento, Vianna (2005), ao estudar casos de alunos advindos de camadas populares que conseguem chegar ao Ensino Superior, enfatiza que, nesses casos, nem sempre a entrada desse aluno na universidade se deu pela influência da mobilização familiar voltada para sua escolarização. Daí a importância de se aprofundar na investigação das práticas socializadoras das relações familiares, pois são essas práticas que dão pistas de quais seriam as disposições facilitadoras de longevidade escolar ou, por outro lado, as disposições que impediriam o aluno de alcançar êxito na universidade. O depoimento de Dalila expressa como as práticas socializadoras de sua família são importantes para que ela prossiga nos estudos :

O que me ajuda é essa questão da disponibilidade da família dele, do meu esposo, de poder olhar ela para mim, não é? Se eu não tivesse o apoio deles eu não conseguiria. (...) Se você não tiver a ajuda da família e das pessoas que te põem para a frente você não faz. Acho que o fundamental é o apoio das pessoas que te cercam, ali, por que senão, você não consegue fazer... E sem os pais, sem um sogro, uma sogra, um marido, alguém que te apoie é difícil mesmo. Aí não tem como, você não faz. Por que com quem você vai deixar [a criança pequena]? Não tem como, impossível! Não vejo possibilidade nenhuma.

A tênue fronteira que separa a decisão de interromper o curso da decisão de continuar, apesar das dificuldades extremas, muitas vezes é rompida, tomando-se por base as ações materiais e simbólicas perpetradas pela rede de configuração familiar, como demonstrado pela experiência de Gabriela, que tem a ajuda da mãe para cuidar de sua filha enquanto ela trabalha e para animá-la e incentivá-la nos momentos de desânimo:

Eu pensei em largar. Até eu conversei com a minha mãe. Estava até chorando nesse dia de tanto nervosismo que eu estava. Eu falei “Ah, não, vou largar a faculdade porque eu não estou dando conta. Eu não aguento mais”! Aí ela pegou e falou: “Não larga, porque senão você não vai voltar. Depois para você voltar, aí você vai ver que não dá mesmo e aí você vai parar. Não desiste, vai! Daqui a pouco você está formando”. E aí, realmente, em um ano e meio, praticamente eu formo.

O peso das limitações impostas pelo fato de serem mães e donas de casa, tendo sob sua responsabilidade o trabalho doméstico e os cuidados com os filhos, faz com que, para as mulheres entrevistadas, principalmente para aquelas que têm filhos pequenos, as práticas socializadoras da família sejam um fator relevante de sucesso (ou fracasso) escolar. Os relatos das expectativas e limitações dessas mulheres deixam claro que elas têm plena consciência de que sua possibilidade de sucesso escolar, visto aqui na culminância do Ensino Superior, depende, em grande medida, da ajuda recebida de sua rede de configuração familiar marcada pelas relações de interdependência que se estabelecem no interior dessa rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ter a pretensão de dar por encerrada a discussão que trata da problemática suscitada por esta pesquisa, apresento, a seguir, a minhas considerações finais sobre o assunto, a partir deste trabalho. Julgo importante salientar que essas considerações não têm um caráter de esgotamento no sentido de exaurir as explicações possíveis ou de apresentar respostas aos questionamentos levantados na introdução. Ao contrário, embora tenha que dar um arremate final a esta pesquisa, gostaria que estas colocações incorporassem o atributo de provocar um espaço de reflexão sobre as questões aqui tratadas.

A despeito dos percalços dos fluxos escolares do passado (para algumas das mulheres, fluxos por demais acidentados e permeados por múltiplas interrupções dos estudos), todas as mulheres entrevistadas inserem-se em um contexto daquilo que os estudiosos entendem por longevidade escolar, já que todas conseguiram chegar ao Ensino Superior. Por outro lado, a ocorrência de longevidade escolar não implica, automaticamente, uma conjuntura de sucesso escolar na universidade⁵⁴. A complexidade das múltiplas atribuições diárias vivenciadas por essas mulheres, em combinação com a situação de vulnerabilidade econômica presente no cotidiano das famílias pertencentes às camadas populares, acaba, em alguns casos, por provocar circunstâncias atuantes desfavoráveis, algumas delas servindo como categoria de retardamento (ou até de impedimento) ao sucesso escolar na universidade. Após a análise e interpretação dos depoimentos das mulheres entrevistadas pude concluir quais seriam algumas dessas circunstâncias atuantes desfavoráveis e passo a apresentá-las a seguir.

No que se refere à conjuntura sócioeconômica, o fato de pertencerem às camadas populares faz com que, para essas mulheres, a necessidade do trabalho remunerado seja um imperativo de sobrevivência. Na maior parte das vezes, acompanhada de baixos rendimentos, trabalho exaustivo (físico ou intelectual) e elevada carga horária diária, essa situação acaba por acarretar limites na capacidade de aprendizagem e concentração, pois, à noite, ao se sentarem para estudar, as mulheres estão exaustas e muitas vezes são vencidas pelo cansaço e pelo sono. A presença quase constante do cansaço físico e mental não é consequência apenas da ocupação no trabalho remunerado. Afinal, muitos estudantes que estudam à noite também trabalham durante o dia. O que acarreta uma situação extremamente agravante é a sobrecarga de trabalho com o acúmulo do trabalho doméstico. O tempo gasto com o trabalho doméstico

⁵⁴ Como já advertido por Portes (2006).

atua como uma circunstância atuante desfavorável para um melhor desempenho escolar. Independentemente das conquistas femininas com respeito à igualdade de gênero no âmbito da política, do mercado de trabalho e da educação, no âmbito privado do ambiente doméstico, a maior parte das mulheres brasileiras vivencia, ainda, condições de exploração, caracterizando o fenômeno que Portes (2001) denomina de *efeito de durabilidade e permanência*. Mesmo que tenham uma jornada de trabalho remunerado igual à do marido (ou até mesmo maior), as mulheres por mim entrevistadas assumem também a responsabilidade pelo trabalho doméstico. Com raras exceções, são elas que respondem diretamente pelo cuidado dos filhos, pelas refeições da família, e ainda pela organização e limpeza da casa. Apesar de toda a sobrecarga com o trabalho doméstico, o cuidado e bem-estar dos filhos pequenos é a responsabilidade doméstica que mais preocupa as mulheres, vista pelo imaginário social ainda como uma obrigação predominantemente feminina. A pesquisa evidenciou que esse quesito pode se tornar uma circunstância de impedimento determinante para a permanência da mulher na universidade.

A escassez de tempo é apontada pelas mulheres como uma das principais categorias de impedimento para um melhor desempenho escolar. A concomitância das três dimensões de trabalho no cotidiano dessas mulheres as impede de terem um espaço-tempo próprio e exclusivo para os estudos. O espaço-tempo próprio e exclusivo para os estudos é algo raro nas experiências relatadas pelas mulheres entrevistadas. O espaço e o tempo destinado aos estudos é aquele ajustável ao possível. Outro fator agravante relacionado à falta de tempo é a utilização do tempo “livre”. A já dupla jornada de trabalho diária, combinada às horas de estudo na universidade faz com que, para muitas delas, o tempo “livre”, que deveria ser dedicado ao lazer e ao descanso, seja preenchido na realização do trabalho doméstico ou do trabalho escolar. A ausência (ou insuficiência) de momentos de lazer e descanso acaba por acarretar problemas de saúde (físicos e psíquicos), que irão afetar também o desempenho escolar das estudantes.

O fato de estarem quase que constantemente sob estresse e pressão torna as mulheres muito vulneráveis emocionalmente. O sentimento de impotência diante da impossibilidade de mudar as difíceis condições de existência em que vivem desencadeia sentimentos negativos como tristeza, ansiedade, insônia, inquietação e irritabilidade. Para algumas delas, o estresse emocional é provocado pela pressão advinda da própria família, situação que tem sobre elas um efeito pior do que aquele provocado pelo esgotamento físico. O sentimento de culpa, principalmente aquele provocado por longos períodos de ausência

longe dos filhos, é um sentimento que acompanha o cotidiano de boa parte das mulheres entrevistadas, de maneira especial daquelas que têm filhos pequenos.

Dentre as diferentes formas de pressão e vulnerabilidade emocional, provocadas pela família, a falta de disponibilidade por parte do marido, principalmente no que tange aos cuidados dos filhos pequenos para que a mulher possa ausenta-se de casa e frequentar a universidade, se apresenta como uma das mais graves categorias de impedimento à obtenção de um diploma de nível superior. Por outro lado, a despeito das limitações de alguns maridos quanto a ajudar em determinados tipos de trabalhos domésticos, a despeito da inconstância e da seletividade da ajuda prestada, a ajuda dos maridos no cuidado com os filhos tem-se mostrado um fator determinante para o sucesso escolar das universitárias que têm filhos pequenos.

As circunstâncias atuantes que agem como obstáculo ou impedimento ao sucesso escolar das mulheres universitárias por mim entrevistadas podem ser suscitadas por diferentes canais geradores ou pela sobreposição de vários deles, como a família, as dificuldades de ordem socioeconômicas ou ainda, por mais paradoxal que possa parecer, pela própria universidade. Nesse último caso, para algumas das mulheres, o espaço universitário (no qual tanto desejaram se inserir) se tornou mais um espaço de opressão e sofrimento do que de realização. Algumas das alunas que estiveram ausentes da escola por muito tempo e entraram na universidade após vários anos de interrupção dos estudos vivenciaram intensamente a relação de tensão e contradição existente entre os sujeitos das camadas populares e a universidade.

Com relação à universidade, o que as mulheres por mim entrevistadas desejam e aquilo de que mais precisam é de ajuda para conseguirem conciliar seus diferentes segmentos de trabalho e terem êxito na empreitada escolar. Da parte dos professores, esperam mais compreensão diante da extrema dificuldade para conseguirem estudar. “Não quero que ninguém me passe sem que eu saiba a matéria, mas que tenha um pouco mais de humanidade por conta de toda essa dificuldade para estar aqui”, diz Luzia. A mim me parece, após ouvir os depoimentos dessas mulheres, que talvez a universidade não se aperceba da presença delas em seu interior⁵⁵ ou então, que a universidade esteja indiferente a essa presença, ou ainda, que essa presença até a incomode. Afinal, alguns, como ficou subentendido na colocação do professor de Luzia, poderiam pensar: “Se essas mulheres já têm uma sobrecarga de trabalho

⁵⁵ Segundo Coulon (2008, p. 22), “As novas vias de acesso ao ensino superior e o desenvolvimento da formação continuada abrem a porta das universidades a categorias de estudantes que elas não conheciam antes”.

tão intensa, o que vieram fazer na universidade? Esse não é um espaço para elas”. Segundo Coulon (2008, p.68), para certas categorias particulares de estudante e, principalmente para aqueles que têm dificuldade para se manterem no espaço universitário, é necessário que a universidade invente *uma pedagogia da afiliação*, uma pedagogia “(...) que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas”.

Se por um lado diferentes circunstâncias atuantes podem servir como canais de impedimento ou obstáculo ao sucesso escolar na universidade, por outro lado pude observar também diversas circunstâncias que atuam como promotoras de longevidade e sucesso escolar na universidade. Devido à limitação temporal para a conclusão desta pesquisa, não me será possível acompanhar o desfecho da história de vida universitária das mulheres entrevistadas para poder afirmar, com certeza, que todas elas obtiveram sucesso escolar na universidade. Até o momento da conclusão desta pesquisa, não obstante a extrema dificuldade para darem conta de sua tríplice jornada diária, as mulheres têm obtido relativo sucesso em sua empreitada universitária (com exceção de uma delas, que foi obrigada a desligar-se da universidade).

Tanto para as mulheres como para sua rede de configuração familiar, assim como para os demais sujeitos oriundos das camadas populares, a experiência de sucesso escolar não foi nem tem sido uma experiência simples. Por trás desse sucesso há, muitas vezes, o sacrifício e a “doação parental” de tempo, esforço e dinheiro. Se no registro da história de vida escolar dessas mulheres o envolvimento da rede de configuração familiar esteve marcadamente articulado entre a relação pais-filhas, atualmente, na história escolar que permeia a experiência universitária, o envolvimento da rede de configuração familiar foi ampliado e tem também a articulação entre a relação esposa-marido-filhos ou mãe-filhos, relação essa que, no contexto da experiência universitária, predomina sobre a relação familiar de origem. O importante aqui é entender que, para essas mulheres, mesmo vivenciando um contexto escolar universitário, a relação de interdependência entre família e escola continua sendo (ainda que em uma versão diferente), um fator vital para a promoção da longevidade e sucesso escolar. Como já foi explicitado anteriormente, a tênue fronteira que separa a decisão de interromper o curso da decisão de continuar, apesar das dificuldades extremas, muitas vezes é rompida tomando-se por base as ações materiais e simbólicas perpetradas pela rede de configuração familiar.

Se a atuação da rede de configuração familiar é imprescindível para o sucesso universitário das mulheres por mim entrevistadas, por outro lado, não é suficiente. A

sobrevivência escolar dessas mulheres na universidade, ameaçada por uma série de desafios e sofrimentos gerados por sua tríplice jornada de trabalho diária, irá exigir delas um *sobre-esforço*. A possibilidade de longevidade escolar no espaço universitário exige que elas desenvolvam uma série de estratégias de sobrevivência. Algumas dessas estratégias de sobrevivência formam um conjunto de disposições fortemente arraigadas que agem como um *habitus* escolar e se tornam práticas cotidianas, outras são utilizadas de forma emergencial, conforme os obstáculos vão surgindo, outras ainda são fruto de muita criatividade e adaptação. Dentre as diferentes estratégias de sobrevivência profundamente arraigadas, poderia mencionar uma forte disposição de cada uma das mulheres para, dentre outras, esforçar-se por estar atenta às aulas; evitar faltar às aulas desnecessariamente; sempre fazer anotações (até mesmo como uma forma de manter-se acordada na aula); manter o controle das faltas; dedicar-se aos estudos; fazer bom uso do tempo disponível, inclusive aproveitando qualquer momento livre (ou aula vaga) para estudar e fazer trabalhos. O aproveitamento máximo do tempo é a categoria que orienta todas as práticas universitárias. Dentre as estratégias de sobrevivência emergenciais está, por exemplo, a opção por “matar aula”, quando o balanço da situação indica que essa é a única possibilidade de estudar para uma prova ou entregar determinado trabalho.

Sobre as estratégias de estudo, enquanto algumas das mulheres aprenderam a se organizar e planejar estratégias somente depois de “apanharem” das situações práticas (ficaram em dependência), outras admitem que “nem dá tempo de programar alguma estratégia”. Não conseguem planejar e organizar seu dia para fazer suas obrigações escolares em períodos de tempo previamente determinados, tudo é feito meio que de supetão. As leituras são feitas de forma intermitente, na correria e pelas metades (raramente conseguem ler todos os textos antecipadamente).

Mesmo sabendo que o planejamento e o uso racional do tempo é uma das mais importantes estratégias de conciliação entre as diferentes jornadas de trabalho, as mulheres têm consciência de suas limitações diante dos desafios diários. Outra estratégia muito importante utilizada por elas para conciliar as três jornadas de trabalho diárias simultaneamente consiste em estabelecer prioridades, em fazer escolhas e buscar o equilíbrio na realização dos diferentes afazeres.

Uma das conclusões mais importantes desta pesquisa diz respeito à forma como as mulheres fazem uma autoanálise de si mesmas e de sua própria situação. São conscientes de suas limitações e desafios, mas se negam a abdicar diante das dificuldades e oposições. Têm

consciência daquilo que gostariam de fazer (de como gostariam de fazer) e do que realmente é possível ser feito. O que chama a atenção, assim como também nos relatos das mulheres francesas entrevistadas por Touraine (2007), é que elas não se apresentam nas entrevistas como vítimas (apesar de, em algumas situações, se perceberem como tal) e também não querem ser vistas com um olhar de piedade. Ao mesmo tempo que se percebem como mulheres-vítimas, também se impõem como mulheres-sujeitos. Sentem-se divididas, mas se negam a ter que escolher entre isto ou aquilo; na verdade, estão escolhendo isto e aquilo.

Como ficou apontado nos depoimentos das mulheres por mim entrevistadas, chego à conclusão da existência da possibilidade, de que, no Brasil, assim como nas pesquisas realizadas na França por Touraine (2007), as novas gerações de mulheres (até mesmo aquelas provenientes das camadas populares) estão construindo uma nova representação de si mesmas, passando da consciência de objetos à consciência de sujeitos. Essas mulheres tendem a não mais se definirem, em relação aos homens e às funções sociais que lhes seriam reservadas no lar e na sociedade, tão somente a partir de determinações externas. Essa posição de escolha diante de possibilidades opostas, denominada por Touraine como *conduta ambivalente*, tem levado as mulheres a fazerem escolha não por uma única opção, mas por múltiplas opções simultâneas, como no caso das mulheres desta pesquisa que assumem múltiplos papéis: são mães, esposas e donas de casa; são estudantes universitárias e trabalham como provedoras ou co-provedoras da renda familiar.

Por último, e não menos importante, ainda que com um caráter limitado e a título de apontar futuras possibilidades de análise, esta pesquisa me levou a concluir que as discussões teóricas no campo do gênero no Brasil, que tratam do conceito de “vocação” para a escolha dos cursos superiores por parte das mulheres e à possível “guetização” das carreiras em redutos profissionais (femininos e masculinos), precisam ser revistas. O conceito teórico de *conduta ambivalente* (TOURAINÉ, 2007) me levou a ponderar sobre a possibilidade de que, na questão da escolha das carreiras, as mulheres brasileiras também estejam escolhendo isto e aquilo, ao invés de isto ou aquilo. Dessa forma, não seria mais apropriado entender a escolha das carreiras pelas mulheres como uma consequência tão somente dos efeitos da dominação masculina.

A reprodução dos discursos e práticas de dominação masculina não se dão de forma análoga em todas as sociedades. E ainda, no interior de uma mesma sociedade, pode haver diferentes formas de manifestação e disseminação desse poder, assim como pode haver também diferentes formas de resistência e superação. A questão é complexa e implica uma

reflexão sobre as diferentes variáveis que precisam ser levadas em consideração, como condição econômica, pertencimento racial, capital cultural, classe social, nível de escolarização, contexto histórico e social, dentre outras. Não tive a pretensão, nesta pesquisa, de trazer uma nova explicação para a questão de como as mulheres brasileiras estão escolhendo suas carreiras profissionais; todavia, a partir das contribuições teóricas de Touraine (2007), Bourdieu (1998a, 1998b e 1998c) e Coulon (2008), confrontadas com os depoimentos das mulheres por mim entrevistadas, entendo que as mulheres (pelo menos algumas delas) não estejam escolhendo o curso e a carreira profissional de forma tão desavisada. Ao contrário disso, desejosas de cursarem o Ensino Superior e conscientes de suas chances objetivas de sucesso, muitas mulheres (principalmente aquelas provenientes das camadas populares e detentoras de um fraco capital escolar) possivelmente estejam escolhendo determinados cursos como uma estratégia alternativa para conseguirem entrar na universidade. Nesse caso, nem sempre o curso escolhido foi o realmente desejado, mas aquele possível.

No contexto histórico-social em que se encontra a sociedade brasileira é necessário romper com o tom determinista que reduz as escolhas e a existência das mulheres aos efeitos radicais da dominação masculina, e questionar as afirmativas teóricas que desconsideram os desejos pessoais e a possibilidade de superação feminina. É verdade que, apesar dos muitos e importantes progressos obtidos, as mulheres brasileiras vivem ainda situações de desigualdade e discriminação, mas penso que seja hora de se levantarem hipóteses problematizadoras (ÁVILA e PORTES, 2009).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís Wendel. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** 2007, 328 p. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em : <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/>>. Acesso em: janeiro de 2009.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. **A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?**. In: Nadir Zago; Lea Paixão. (Org.). *Sociologia da Educação Brasileira: Pesquisa e Realidade Brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 44-59.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007b. Disponível em : < www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1199/1/tese.pdf >. Acesso em: janeiro de 2010.

_____. **As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

_____. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino?** A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares de *et al.* *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 59-117.

ALMEIDA, Leila Sanches de. **Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham**. Revista do Departamento de Psicologia (UFF), vol.19, n.2 , p. 411-422, Jul./Dez. 2007c. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010480232007000200011&script=sci_arttext&lng=es>. Acesso em : janeiro de 2010.

ANDREOLI, Carla Parada Pazinato. **Desempenho acadêmico dos alunos do turno noturno e suas relações com o ciclo vigília-sono e cronótipo**. 2009, 96 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, 2009. Disponível em : <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000465768>>. Acesso em: janeiro de 2010.

ARAÚJO, Tânia Maria de *et al.* **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde**. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 11, n.4, p. 1117-1129, out./dez. 2006. Disponível em : < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232006000400032&script=sci_arttext >. Acesso em : janeiro de 2010.

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **Notas sobre a mulher contemporânea no Ensino Superior**. Revista Mal-Estar e Sociedade, ano II, n. 2, p.91-106, jun. 2009.

BARRÈRE, Anne ; SEMBEL Nicolas. **Sociologia da escola**. São Paulo : Edições Loyola, 2006.

BERNARDES, Maria Thereza C. Crescenti. **Mulheres de ontem?** - Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: T.A. Queiroz, 1989.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERQUÓ, Elza. **A família do século XXI: um enfoque demográfico**. Revista Brasileira de Estudos de População. São Paulo, v.6, n. 2, p.1-16, jul./dez. 1989.

BERQUÓ, Elza e CAVENAGHI, Suzana. **Fecundidade em declínio: breve nota sobre a redução no número médio de filhos por mulher**. Novos Estudos – CEBRAP, n.74, São Paulo, marc. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002006000100001&script=sci_arttext >. Acesso em: maio de 2008.

_____. **“Mapeamento sócio-econômico e demográfico dos níveis de fecundidade no Brasil e sua variação na última década”**, Anais do XIV Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP) - Caxambu, Setembro de 2004. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_471.pdf>. Acesso em novembro de 2008.

BLAY, Eva Alterman **Gênero na Universidade**. In: II Semana da Mulher no IPT. São Paulo, 2004. CDRom Comunidade de Prática Mulher, Ciência e Tecnologia. São Paulo : IPT, 2002. p.1-4. Disponível em : <http://www.usp.br/nemge/textos_trabalho/generouniversidade_blay.pdf>. Acesso em : 14 de maio de 2008.

BLAY, Eva Alterman e LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **A Universidade de São Paulo e a profissionalização das mulheres**. In: Seminário Internacional: Mercado de Trabalho e de Gênero. Comparações Internacionais Brasil- França, 2007. Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/seminario/Artigos.pdf>>. acesso em : 14 de maio de 2008.

BOURDIEU, Pierre. **As contradições da herança**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a, p.229-237.

_____. **Compreender**. In: BOURDIEU, P. *et al.* *A Miséria do Mundo*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999b, p. 693-713.

_____. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 1999a.

_____. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998c, p.81- 126.

_____. *et al.* **A Miséria do Mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.71-79.

_____. **O ser social, o tempo e o sentido da existência**. In: BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 253-300.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. *et al.* *A Miséria do Mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a, p. 481-486.

BRANDÃO, Zaia. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.e ZAGO, N. (Orgs). *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 171-183.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. **Primeiras Mulheres**. Brasília, Senado Federal, Comissão Especial do Ano da Mulher, 2004. Disponível em : <<http://www.senado.gov.br/anodamulher/destaques/primeiras.asp> >. Acesso em: nov. de 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. (análise preliminar dos dados), Brasília: 2008. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/Pesquisa_Retrato_das_Desigualdades.pdf>.

Acesso em: fev. de 2010.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p.4-13, fev. 1988.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado?** Revista Brasileira de Estudos de População. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 331-353, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982006000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: agosto de 2008.

_____. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: v.37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; LOMBARDI, Maria Rosa. **A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.110, p.67-104, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a03.pdf>>. Acesso em: agosto de 2008.

_____. **Trabalhadoras brasileiras dos anos 90: mais numerosas, mais velhas e mais instruídas**. Mulher e Trabalho. Porto Alegre, v. 2, p. 95- 105, 2002. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/mulher/2002/artigo5.pdf>>. Acesso em: agosto de 2008.

CÂNDIDO, Antônio. **Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação**. In: Revista Educação e sociedade. Orgs. PEREIRA, Luiz e FORACHI, Marialice. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964, p.7-18.

CARLOTO, Cássia Maria. **A chefia familiar feminina nas famílias monoparentais em situação de extrema pobreza**. In: Revista Virtual Textos e Contextos, PUC Rio Grande do Sul, v.4, dezembro de 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/994/774>>. Acesso em: nov.2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã, 1999. CHARLOT, Bernerd. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHERKAOUI, Mohamed. **Mobilidade.** In: BOUDON, Raymond *et al.* Tratado de Sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995, p. 167 – 212.

COULON, Alain. **Condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edufba, 2008.

DEDECCA, Cláudio Salvadori. **Regimes de Trabalho, Uso de Tempo e Desigualdade entre Homens e Mulheres.** In: Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Brasil-França, 2007. Anais do Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: Comparações Brasil-França. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 2007. v. 1. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/seminario/DEDECCA.pdf> >. Acesso em: nov.2008.

DE QUEIROZ, Jean Manuel. **La desorientation scolaire; sur le rapport social des familles populaires urbaines à la escolarisation.** (Tese de doutoramento), Université de Paris VIII, 1981.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Marisa Aparecida e NAVARRO, Vera Lúcia. A relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida: negatividade e positividade no trabalho das profissionais de enfermagem de um hospital escola. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, vol.14, n.4, p. 517-525, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000400008&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: jan. 2010.

FABBRO, Márcia Regina Cangiani. **Mulher e Trabalho: problematizando o trabalho acadêmico e a maternidade.** 2006, 366, p. Tese (Doutorado em Educação). Campinas : UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000381417> >. Acesso em: jan. 2009.

FLICK, Uwe. Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor, 2005.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação.** Revista Brasileira de educação. jan./fev./març./abr., n.10, 1999, p.58-78.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. São Paulo: brasiliense, 1981.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Daniele. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

HOFFMANN, Rodolfo e LEONE, Eugênia Troncoso. **Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002**. Nova Economia, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 35-58, maio-agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.face.ufmg.br/novaeconomia/sumarios/v14n2/140202.pdf>>. Acesso em: nov.2008.

KOBER, Claudia Matos. **Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio**. 2008, 331p. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000438726> >. Acesso em: nov. 2008.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon; SANTANA, Juliana Nicolau. **Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino**. Sociedade e Cultura, Universidade Federal de Goiás, v. 9, p. 227-236, 2006. Disponível em : <http://www.fchf.ufg.br/possociologia/stg2006/docpdf/C%F3pia%20de%20stg2006_18.pdf>. Acesso em: fev.2008.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e Filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 2006, 416 p. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares - as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500. La reussite scolaire en milieu populaire**. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista, n.46, p.201-218, Dez. 2007a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis : Vozes, 2007b.

_____. **Magistério de 1 ° Grau:** um trabalho de mulher. Educação & Realidade. Vol. 14, n. 2, p. 31-39. Porto Alegre, jul/dez, 1989.

_____. **Mulheres nas salas de aula.** In: Mary del Priore. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 02 ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997, p. 443-481.

_____. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero.** Teoria e. Educação, nº 6, p. 53-67, 1992.

MARTIN, Denise, QUIRINO, José e MARI, Jair. **Depressão entre mulheres da periferia de São Paulo.** Revista de Saúde Pública, vol. 41, n.4, p. 591-597, ago. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v41n4/5594.pdf> >. Acesso em: janeiro de 2010.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e pobreza no Brasil: relatório final do projeto governabilidade democrática de gênero em América Latina y el Caribe.** Brasília: CEPAL –SPM, 2005. Disponível em : <http://200.130.7.5/spmu/docs/GENeroPobreza_Brasil04.pdf>. Acesso em: out.2007.

MELO, Hildete Pereira de ; CONSIDERA, Cláudio Monteiro ; DI SABBATO, Alberto. **Os Afazeres Domésticos Contam.** Economia e Sociedade (UNICAMP), v. 31, p. 168-185, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n3/06.pdf> >. Acesso em: agosto de 2008.

MELO, Hildete Pereira de e SOARES, Cristiane. **Perfil das mulheres negras brasileiras 1992/2002.** Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais Caxambu, MG : 2006. Disponível em : <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_350.pdf >. Acesso em: out.2007.

MENDES, Mary Alves. **Mulheres chefes de domicílios em camadas pobres:** trajetória familiar, trabalho e relações de gênero. In: Encontro Nacional de Estudos populacionais da ABEP, XVI, 2004, Caxambu. Anais. Caxambu: ABEP, 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_787.pdf>. Acesso em: jun. 2008.

MENDES, Mary Alves. **Mulheres chefes de família:** a complexidade e ambigüidade da questão. In: Encontro Nacional de Estudos populacionais da ABEP, XIII, 2002, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: ABEP, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/GT_Gen_ST38_Mendes_texto.pdf>. Acesso em: jun. 2008.

MONTALI, Lilia. **Provedoras e co-provedoras:** mulheres-cônjuge e mulheres chefe de família sob a precarização do trabalho e o emprego. Revista Brasileira de Estudos de População, v.23, n.2, São Paulo, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010230982006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: março de 2008.

NERI, Marcelo. **Políticas estruturais de combate à pobreza no Brasil.** In : HENRIQUES, Ricardo (org.). Desigualdade e pobreza. Rio de Janeiro : IPEA, 2000, p. 515-519.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A construção da excelência escolar** – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A. ; ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (orgs). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 125-154.

_____. **Elites econômicas e escolarização:** um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

_____. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias:** a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação, n.7, p. 42-56, jan./ abr. 1998.

_____. **Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais:** Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. Revista teoria & Educação. Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** 2.ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. **Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0835124.pdf>. > Acesso em: dezembro de 2008.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO, Luana *et al.* **Retrato das Desigualdades de gênero e raça**. 3. ed. Brasília: Ipea: SPM: UNIFEM, 2008. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/publicacoes/docs_manuais-e-cartilhas/retrato_desigualdades_generoeraca_luanapinhoero.pdf> Acesso em: fev. 2010.

PINTO, Elisabete Aparecida. **Etnicidade, gênero e educação: A trajetória de vida de Dra. Laudelina de Campos Mello (1904-1991)**. 1993, 775 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000090087>> Acesso em: abril de 2009.

PIOTTO, Débora C. **Aspectos psíquicos de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT20-3502--Int.pdf>> Acesso em: abril de 2008.

PORTES, Écio Antonio. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no Ensino Superior público: o caso da UFMG**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, p. 220-235, 2006.

_____. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. **Trajетórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. **O trabalho escolar das famílias populares**. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-80.

_____. **Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes**. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). Universidade, cultura e conhecimento: A Educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998, p. 251- 277.

_____. **Trajетórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antonio. **O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro.** Boletim do Departamento de Didática (Araraquara). Araraquara/SP, v. XVI, n. 15, p. 66-83, 1999.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O acesso ao Ensino Superior: gênero e raça.** Caderno CRH, Salvador: n. 34, p. 175-197, jan./jun., 2001. disponível em: < <http://www.crh.ufba.br/>> . Acesso em abril de 2008.

_____. **Mulheres no Ensino Superior no Brasil.** In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, 2000, Caxambu. Caderno de resumos. Rio de Janeiro : ANPED, 2000. Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0301t.PDF> . Acesso em abril de 2008.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar.** Brasil 1890-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres educadas na colônia.** In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RISTOFF, Dilvo *et al.* (orgs.). **A mulher na educação superior brasileira : 1991-2005.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ROMANELLI, Geraldo. **Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador.** In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 99-123.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** Revista Estudos Feministas, vol.9, no.2, p.515-540, 2001a.

_____. **Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica.** Revista Educação e Pesquisa, vol.27, no.1, p.47-68, Jun. 2001b.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. **Mulheres na escola.** Revista Cadernos de Pesquisa, n.80, p.62-74, fev. 1992.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Mulheres rurais: tecendo novas relações e reconhecendo direitos.** Revista Estudos Feministas, vol.15, n. 2, p. 437-443, maio-agosto/2007.

SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família**: São Paulo, século XIX. São Paulo: Editora Marco Zero e Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SANTOS, Norberto Pinto dos. **Lazer, espaço e lugares**. In: SANTOS, N. P. dos e GAMA, A. **Lazer: Da libertação do tempo à conquista das práticas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008, p. 145-164.

SARTI, Cynthia A. **Família e individualidade**: um problema moderno. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003, p. 37-49.

SCALON, Maria Celi. **Mobilidade social no Brasil**: padrões e tendências. Rio de Janeiro: IUPERJ/ Ed. Revan, 1999.

SCAVONE, Lucila. **Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero**. Interface – comunicação, saúde e educação, vol. 8, p. 47-60, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista8/ensaio3.pdf>> . Acesso em agosto de 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **Redução da desigualdade, da pobreza, e os programas de transferência de renda**. IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2006. Disponível em: <http://www.iets.inf.br/biblioteca/Reducao_da_desigualdade_da_pobreza_e_os_programas_de_transferencia_de_renda.pdf> Acesso em: janeiro de 2010.

SILVA, Fabiana Cristina da. **O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970)**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambú. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT21-4186--Int.pdf>>. Acesso em dezembro de 2008.

_____. **Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950-1970)**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiás/Goiânia. IV Congresso Brasileiro de História da Educação- A Educação e seus Sujeitos na História, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo04/Fabiana%20Cristina%20da%20Silva%20-%20Texto.pdf>> . Acesso em dezembro de 2008.

SILVA, Pedro. **Escola-família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Rui M. Teodosio da. **Fatores condicionantes da escolha do modo de transporte e do local de consumo de pessoas de baixa renda.** 2007, 157, p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<http://www.pet.coppe.ufrj.br/dissertacoes/planejamento_transportes/silva_rui.pdf>. Acesso em janeiro de 2010.

SIROTA, Regine. **Escola primária no cotidiano.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

SOARES, Cristiane; MELO, Hildete Pereira de. **Acesso de homens e mulheres à educação formal e as desigualdades de gênero e cor/raça.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em:

<http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Soares-Melo_23.pdf> Acesso em: fev. 2010.

SOARES, Cristiane; SABÓIA, Ana Lúcia. **Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 e 2005.** Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2007. disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tempo_trabalho_afdom_pnad2001_2005.pdf>. Acesso em: out. 2007.

SOARES, Guiomar Freitas. **Da invisibilidade à cidadania : um estudo sobre as identidades de gênero.** In: SEFFNER, Fernando *et al.*(orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade : problematizando práticas educativas e culturais.* Rio Grande : Editora da FURG, 2006b, p. 61-67.

SOIHET, Raquel. **Mulheres pobres e violência no Brasil urbano.** In: DEL PRIORE, Mary (org). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto Ed. UNESP, 1997a, p. 362-400.

_____. **Violência Simbólica : saberes masculinos e representações femininas.** Revista Estudos Feministas, vol.5, n. 1, p. 7-29, 1997b.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. **Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, vol. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742007000300004&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: agosto de 2008.

SOUZA e SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao Ensino Superior público no acre.** 2009, 199, p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

SPINDOLA, Thelma; DA SILVA SANTOS, Rosângela. **Trabalho versus vida familiar: conflito e culpa no cotidiano das trabalhadoras de enfermagem.** Ciencia y Enfermeria. vol.10, n.2, p. 43-52, 2004.

STASEVSKAS, Kimy Otsuka. **Ser mãe: narrativas de hoje.** 1999, 195, p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. **Travessias do feminino: potencialidades no mundo.** 2004, 173, p. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TERRAIL, Jean Pierre. **Destins ouvriers; la fin d'une classe?** Paris, Presses Universitaires de Frances, 1990.

TERRIBILI FILHO, A. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante.** 2007, 187 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/filho_at_dr_mar.p df>. Acesso em: 03 de novembro de 2009.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras.** Revista Brasileira de Educação v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago., 2006.

_____. **Quartiers populaires – L'école et les familles.** Lyon: PUL, 1998.

TONELOTO, Vilma Aparecida Franco de Souza. **Mulheres de meia idade que freqüentam a universidade.** 1998, 115, p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência.** Caderno Pagu, n.17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> Acesso em: janeiro de 2010.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.** 1998, 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p.45-60.

_____. **As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>. > Acesso em: Novembro de 2008.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. **Ensino Médio : função do Estado ou da empresa ?.** Educação e Sociedade, CAMPINAS-SP, v. 75, n. ano XXII, p. 200-237, 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200011&script=sci_arttext&tlng=es > Acesso em: janeiro de 2010.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador.** Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectiva.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: < http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/NadirZago.pdf >. Acesso em: 03 de novembro de 2009.

_____. **Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32, P. 226 – 370, maio/ago. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_arttext&tlng=es >. Acesso em: 03 de novembro de 2009.

_____. **Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade.** In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17 - 43.


ZAGO, Nadir. **Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas.** Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2000000100007&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: Novembro de 2009.

ZAGO, Nadir. **Realidades sociais e Escolares e Dinâmicas Familiares**. Paideia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 63-73, 1999. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1998000100006&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em: Novembro de 2009.

ZÉROULOU, Zahia. **La réussite scolaire des enfants d'immigrés** : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. Revue Française de Sociologie, Paris, v.29, n.3, 1988.

ANEXO 1

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

 UFSJ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI DEPARTAMENTO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO	
TÍTULO PROVISÓRIO DO PROJETO DE PESQUISA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES UNIVERSITÁRIAS COM TRÍPLICE JORNADA DE TRABALHO DIÁRIA			
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO			
Nome:			
Data de nascimento:			
Município de residência:			
No caso de residir em outro município, a que distância fica de São João del Rei?			
Município de trabalho:			
Telefones para contato:			
e-mail:			
Curso:		Período:	
Ano de conclusão do Ensino Médio:		Ano de ingresso no Ensino Superior:	
Profissão:		Ocupação:	
Carga horária diária de trabalho fora de casa:			
Carga horária diária com trabalho doméstico:			
Estado civil:	Profissão e ocupação do cônjuge ou companheiro (se houver):		
Número de filhos:	de	Idade dos filhos:	Idade do marido:
Você tem alguém que a ajude nos afazeres domésticos?			
Em caso afirmativo, quem é essa pessoa?			
Em relação ao pertencimento étnico, você se autodeclara:			
Você aceitaria ser entrevistada para colaborar com esta pesquisa?			

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA JACIRA

Local: casa da entrevistada, no município de Lagoa Dourada, situado a aproximadamente 40 km de São João del-Rei.

Tempo de duração da entrevista: 1 hora e 38 minutos

Data: 21/04/09

Iniciamos às 10h15m e terminamos às 12h, aproximadamente. Durou uma hora e trinta e oito minutos. Após a entrevista ela fez questão de que eu almoçasse com sua família. Expliquei a ela que eu tinha outra entrevista às 14h em Rio das Mortes e que teria que sair imediatamente, pois a estrada é cheia de curvas e eu tinha medo de não conseguir chegar a tempo para a outra entrevista. Ela, no entanto, insistiu para que eu almoçasse antes de sair. O marido e a filha estavam fazendo o almoço e a carne assada ainda não estava pronta. Para não desapontá-la, disse que não poderia esperar a carne ficar pronta, mas que comeria o que já estava pronto: arroz, feijão, salpicão e frango desfiado.

A residência localiza-se em uma rua sem saída próxima ao posto de saúde da cidade. A vizinhança tem desde casas mais antigas, mas bem conservadas, até casas novas, grandes e bonitas.

Como a rodovia que dá acesso à cidade fica em uma serra, é muito cheia de curvas e de difícil ultrapassagem, a viagem de Jacira para a faculdade leva em torno de uma hora.

Quando cheguei, ela estava me esperando. A entrevista aconteceu no feriado de 21/04, a pedido da entrevistada.

Conheci a família dela. A filha mais velha (23 anos) está terminando o curso de enfermagem e é casada com um médico (também jovem). Residem em Belo Horizonte. O marido da filha também é de Lagoa Dourada. A filha do meio (20 anos) faz faculdade de Enfermagem. A filha mais nova tem sete anos.

A entrevista aconteceu em um dos quartos localizado mais para dentro da casa, pois no quarto da frente a família estava reunida com uma vizinha e uma prima, conversando animadamente e fazendo muito barulho.

R: A gente vai começar conversando um pouquinho sobre seus avós paternos e maternos. Qual era a profissão deles?

J: O meu avô materno era... Ele veio de Curitiba, então o pai dele era italiano, a mãe dele era alemã e ele veio de Curitiba. E ele veio de lá parece que meio fugido, assim, não sei... A gente não sabe muita coisa dele, não. Mas ele era uma pessoa culta e até dava aula particular. Eles moravam na zona rural, perto de Prados, e muitos fazendeiros o contratavam para dar aula nas fazendas, sabe? Assim... na casa mesmo, para o próprio filho. Tem um pessoal lá que o chamava de mestre.

R: Ele era culto? Qual era a escolarização dele?

J: Ele era culto, mas ele não comentava, sabe? Eu tenho um tio que fala que ele fez alguma besteira lá e veio para cá fugido. Então ele não falava do passado nunca.

R: E qual era a escolaridade dele? Você sabe se ele estudou, o que é que ele fez?

J: Estudar ele estudou, mas eu não sei exatamente se ele chegou a formar. Em que, não sei, sabe? Porque ele não comentava mesmo. Nem para a própria esposa, tanto que com a vovó ele era casado só no religioso. Não era casado no civil porque consta que ele já era casado lá com outra pessoa.

R: Ele se casou aqui, com a sua avó?

J: É. Ele tinha duas identidades, sabe? Ele tinha duas identidades com nomes diferentes. Ele era completamente misterioso, sabe? Ele nunca falava. Ele tinha um guarda-roupa que ele guardava revólveres lá dentro. Ele não deixava ninguém entrar no quarto dele. Era chave na porta, chave no guarda-roupa, sabe? Ele era muito misterioso. Era muito bom com a gente, mas consta que o passado dele era meio nebuloso. Ninguém sabia direito. Nem a minha avó mesmo... não sabia direito.

R: Ele era alemão?

J: O pai dele era alemão.

R: Ah, tá... ele já tinha nascido aqui.

J: Não, a mãe dele era alemã e o pai dele era italiano. Eles vieram de lá e ele nasceu lá no Paraná e veio para cá. Consta que ele veio fugido. A gente não sabe direito. A minha avó nasceu aqui perto de Prados em uma localidade chamada Carandaizinho, não é? E quando ele veio para cá ele foi parar nesse lugar, conheceu a minha avó, casaram e tiveram sete filhos. E a vida dele foi bem simples. Assim... o resto da vida dele. Ele viajava...dava essas aulas. Mas o dinheiro não dava para o sustento, então ele viajava vendendo coisas, porque lá em Prados fabrica calçados, arreio, esses negócios de cavalo, essas coisas... Ele viajava de fazenda em fazenda vendendo, sabe? É tipo um mascate que eles chamavam na época, não é? E a minha avó costurava para fora. Ela era uma pessoa bem humilde, bem simples. A escolaridade dela acho que era terceira série só, mas ela lia muito bem porque ela gostava muito de ler, sabe? Lá em Prados ela frequentava muito a igreja, pertencia ao “pastorado” da oração, tal. Ela lia muito, rezava muito, era muito religiosa, sabe? Agora, meu avô paterno, como ele morava nessa mesma localidade chamada Carandaizinho, lá não tinha médico. Nem Prados na época não tinha médico, então ele tratava as pessoas por homeopatia. Ele ia em Dolores de Campos, na farmácia, deve que ele procurava algum farmacêutico que dizia pra ele o que servia pra isso e o que é que seria pra aquilo. Ele tinha um livro. Meu tio que mora aqui perto que falou que tinha um livro igual uma Bíblia, grossão assim [gesticulando com o dedo polegar e o dedo indicador para indicar que o livro era muito grande], que fala para que é que servia os remédios. Aí, então ele tratava as pessoas lá. Todo mundo ia na casa dele e dizia “ah, eu estou sentindo isso, estou com dor de cabeça”. Ele pingava o remedinho lá, a pessoa tomava e ia embora. Sarava, sabe? A minha avó paterna teve

doze filhos e morreu bem jovem. Ela teve problema de AVC [acidente vascular cerebral] e morreu jovem. Assim... na época nem médico não tinha e a pessoa adoecia e morria, assim, sem ser socorrida, nem, nada.

R: Ela estudou?

J: Não, ela não estudou.

R: Nada? Não sabia nem ler?

J: Nada. Não sabia nem ler. O meu avô sabia ler. O meu avô paterno. Mas a minha avó paterna não. Agora os meus pais. Os meus pais moravam nessa mesma localidade, eles nasceram lá. Minha mãe e meu pai eram vizinhos e fizeram só até a terceira série. Meu pai sabia ler, mas não tinha costume de ler, até desacostumou de ler. Muitas vezes a gente falava assim “pai, leia isso aqui para mim?” E ele falava assim: “ai, eu não enxergo bem!” Era desculpa para não ler, sabe? Agora, minha mãe, não. Ela lê e lê muito bem. É igual a minha avó, sabe? Tudo ela lê. Ela lê jornal, ela lê tudo, sabe? Ela faz novena e lê bastante.

R: E vocês tinham em casa, livros, jornais, revistas?

J: Tinha. Tinha bastante. Porque o meu avô ele sempre levava. Ele sempre tinha material. Assim... ele sempre tinha livros e tudo, e a minha mãe sempre gostou muito de ler. O meu pai já não. Quando eu estava na escola ele me ajudava muito em Matemática. Ele era bom, mas nessa matemática do dia a dia, sabe? A gente lia o problema para ele, ele dava o resultado assim de cabeça. Mas se fosse para ele elaborar aquilo, assim... sabe? Ele não sabia bem. Era essa matemática de compra e venda, de medidas, dessas coisas assim, sabe? E a minha, mãe já é mais pra leitura. Estudaram só até a terceira série mesmo e não continuaram não.

R: E os seus tios, dos dois lados. Teve algum tio que estudou um pouco mais?

J: Dos dois lados eu tenho só um tio, irmão da minha mãe que é o pai da Lúcia [a entrevistadora conhece a Lúcia, que também faz mestrado em Educação]. Que ele estudou... na época eles falavam o Ginásio... que eles chamavam de Ginásio. Ele tinha vontade de estudar. A vontade dele era continuar estudando, não é? Só que a situação financeira não dava, sabe? Naquela época era tudo particular, não é? Inclusive aonde ele estudava era particular, mas ele trabalhava na sapataria e pagava.

R: Não tinha escola pública na cidade?

J: Na época que ele estudou, não. Hoje ele tenta. Ele está fazendo supletivo, diz ele. Há algum tempo atrás eu conversei com ele, e ele me falou que faltavam só duas disciplinas para terminar o supletivo, sabe? Mas aí eu não sei. Faz algum tempo que eu não falo com ele e não sei se ele conseguiu.

R: Quantos anos ele tem hoje?

J: Ah, ele deve estar com uns 56 ou 57 por aí, sabe? Mas eu tenho pena dele porque ele sempre quis estudar, mas aí a vida já leva para o trabalho, já devia, não é? Ele esteve no Rio trabalhando, então cada hora está em um lugar, sabe? É complicado para ele.

R: E você falou que a sua mãe a ajudava na leitura. Como é que era na escola quando você estudava? Você percebia que a sua família valorizava a escola?

J: Valorizava. Valorizava muito. Inclusive quando eu formei na quarta série, naquele tempo tinha formatura mesmo, não é? Foi em 1971, aí tinha formatura, tinha festa de formatura, como se fosse uma coisa incrível, não é? Então eles achavam o máximo eu formar a quarta série porque eles não tinham a quarta série, sabe? Então eles achavam que era uma conquista imensa. Só que aí quando passou para o Ginásio, aqui tinha o Ginásio (onde é o posto de saúde agora), aqui tinha o ginásio, mas era particular e não era barato, sabe? Aí já tinha lá em casa... meu pai... eles tiveram seis filhos, então ele falava assim que para estudar um tem que estudar todo mundo. E como a gente era muito perto uns dos outros ele poderia falar assim: “Vou pagar para um, mas daqui a pouco vem a outra, depois a outra e chega em um ponto em que eu não vou dar conta.” Então para estudar umas e não estudar outras, ele optou por não estudar ninguém. Na época aconteceu um probleminha aqui. Por que eu era uma boa aluna, sabe? Estudei na época, até a quarta série, mas eu era uma boa aluna. Eu tenho até o histórico. Até hoje eu tenho o histórico guardado ali, sabe? Na época a nota máxima era dez, aí eu tirava nove, nove e meio. Nunca menos de nove eu tirava, era só notão. Aí quando chegou o dia da formatura eu até ganhei um prêmio, no dia da formatura. Porque tinha aquele negócio de premiar os melhores alunos, não é? Aí, depois da formatura a diretora da escola procurou o meu pai e falou assim: “Procure o prefeito e vê com ele porque o governo manda umas bolsas.” Naquele tempo era o governo militar, mas eles mandavam algumas bolsas de estudo, acho que eram umas quatro ou cinco bolsas por ano, não sei como que era direito não. Aí a diretora falou assim: “Procura o prefeito porque a sua filha tem direito à bolsa, primeiro porque a bolsa é dela.” Aí eu fui com o meu pai, toda feliz da vida, não é, falar com o prefeito. Aí nós chegamos lá ele falou assim: “Ai, infelizmente, as bolsas eu já tenho... já estão todas... sabe... já tem compromisso para as bolsas. Infelizmente sua filha não pode... não tem como.” Meu pai ficou bem chateado, bem contrariado, mas ele tentava me conformar. Ele falava assim... [uma pausa de uns 2 minutos porque ela se emocionou e começou a chorar] ele falava assim: “Oh, Cira, não fica triste não, porque você não vai poder continuar mesmo. Porque quando for para estudar em São João não vai ter jeito, vai ficar muito caro [falando ainda com a voz embargada e emocionada] porque vai ter que pagar ônibus.” E além disso tinha que pagar a escola lá. O Ensino Médio era lá, aqui não tinha. Aí ele falou: “Tem que pagar ônibus de linha e vai ficar muito caro chegar lá, o Ensino Médio é particular.” Na época, acho que tinha o Instituto Auxiliadora, ali perto do Dom Bosco e um em frente à Santa Casa. Nossa Senhora das Dores, eu acho, me parece.

R: Nem em São João tinha escola pública?

J: Não. Aí... eu não sei se tinha, mas sei que o pessoal daqui que estudava lá era nesses dois, sabe? Eu acho que não tinha escola pública de Ensino Médio na época lá, não. Ele falou assim: “Não adianta nada você estudar o

Ginásio (porque na época chamava Ginásio o ensino de quinta à oitava)...” Ainda tinha um curso de Admissão que a gente tinha que fazer. Tinha que fazer uma prova para ver se conseguia entrar. Era uma confusão porque aí se você não passasse na prova, a culpa era sempre sua, porque você não conseguia entrar no Ginásio, entendeu? Mas eu nem cheguei a fazer essa prova, porque o meu pai falou assim: “Não vai adiantar, você vai fazer a prova, vai passar e eu não vou poder pagar.” O meu marido estudou lá, sabe? Ele é mais velho do que eu dez anos e ele estudou lá, mas o meu sogro, ele era mais... o meu pai era mais envergonhado, ele tinha medo, ele tinha vergonha de pedir as coisas, entendeu? Ele era pobre, mas ele era meio assim, orgulhoso. E meu sogro já não era. Ele [o sogro] chegou lá e falou assim com o dono do ginásio: “Sr. Cristiano (Sr. Cristiano até morreu estes tempos atrás, ele morava lá em Lafaiete)... Sr. Cristiano, meu filho quer estudar e eu não tenho dinheiro para pagar, não”. Aí ele falou assim: “Manda ele para cá e eu dou um jeito.” Ele era gente boa, sabe? Se o meu pai tivesse pedido, poderia ter acontecido isso. Aí o meu marido ia pra lá e depois da aula dava uma varridinha na sala, catava o lixo, juntava... sabe? Ajudava ele a limpar, porque não tinha faxineira e ficava por isso mesmo. Aí ele estudou assim. Mas eu, na época eu tinha onze anos, eu não sabia nem correr atrás das coisas, sabe? Eu era muito criança ainda, não é? Então ficou...continua assim, aí passaram alguns anos e aí começou o ensino público aqui. Mas aí a minha vida já tinha tomado outro rumo e eu já...já falava assim: “Ih! Eu já esqueci tudo o que eu aprendi...” Pra mim, eu ia entrar na escola e não iria dar sequência, não iria conseguir mais aprender nada. Eu achava que tudo o que eu tinha aprendido eu já tinha esquecido, sabe? Nessa época eu já estava com quase vinte anos também e... achava que não tinha Supletivo, não tinha escola para adulto, então como é que iria entrar uma moça em uma escola com um monte de criança. Aí eu fiquei meio sem jeito, e a minha mãe falava assim: “Cira, você está com pirraça.” E eu falava assim: “Não estou com pirraça, não, mãe, eu estou com vergonha de entrar na escola”. Naquela altura minhas colegas já estavam todas formadas, não é? Já tinha algumas que já estavam até trabalhando, já. Então eu ficava meio envergonhada com aquilo e foi bobeira minha na época, mas foi meu pensamento da época, não é?

R: Mas também, na época, você não tinha ninguém para te orientar...

J: Não tinha. E eu sou a mais velha lá de casa, então não tinha...

R: E os seus irmãos, eles estudaram, também?

J: Meus irmãos... eu tenho uma irmã que formou em Pedagogia. Ela trabalha em um povoado que chama Arano. Ela dá aula e é supervisora lá, também. É das mais novas, sabe? É a segunda de baixo pra cima. Essa estudou. Ela se chama Solange. Essa estudou porque a gente incentivou. Ela tinha vontade e teve quem incentivasse, não é? Teve uma época que ela ficou desempregada, ela veio aqui em casa desesperada. Ela falou assim: “Mas como é que eu vou fazer sem dinheiro pra estudar, tem que pagar ônibus, tem que pagar xerox, tudo... não vai ter jeito.” Aí meu marido falou assim: “Não, Sônia, por causa disso não, você pode continuar que a gente ajuda. A gente junta daqui, junta dali. A gente ajuda. Você já está na faculdade.” Aí Deus ajudou que não demorou muito ela arrumou outro serviço, sabe? Aí deu certo. Hoje ela já fez pós-graduação.

R: Foi só ela?

J: Foi só ela. Agora o meu irmão mais novo não estudou porque não quis.

R: São quantos, mesmo?

J: Nós somos seis. Eu tenho uma irmã que com dezoito anos... Que na época casou com dezoito anos. Na época ela ficou grávida e casou. Teve quatro filhos e depois de ter quatro filhos ela separou do marido porque o marido, danado, já tinha arrumado outra mulher. E ela ficou sozinha com os quatro filhos. Hoje, as duas últimas formam esse ano. Duas já formaram e as outras duas formam esse ano. Uma delas estuda comigo lá, a Isabel, está na minha turma lá. É a mais nova delas.

R: E os seus primos?

J: Os meus primos, a maioria não estudou também. Na minha família poucos estudaram, sabe? Então um dia o professor falou: “Olha a família dos pedagogos.” Porque tem a minha irmã Sônia, tem a Eliana, que é minha sobrinha, tem a Valdete. A Eliana e a Valdete já são formadas. A Sônia que estuda comigo, a Valéria que está fazendo Normal Superior. E tem uma menina que mora na rua de lá, também, que é prima do lado do pai, não é da mãe não, sabe? E tem a Lúcia. Aí um dia ele falou assim: “A família dos pedagogos.” Aí eu falei assim: “Tem bastante.”

R: Teve alguma que formou em alguma outra profissão?

J: Não. Eu tenho só um primo que formou em Matemática. Formou o ano passado também. Ele trabalha no banco, ali. Mas o resto da família não, não estudou não. Uns porque não tiveram jeito, outros porque não quiseram. Os mais jovens é porque não quiseram, os mais velhos é porque não teve jeito mesmo. O meu irmão e a minha irmã, essa que é casada e tem as quatro filhas, eles pararam de estudar por causa de problema de visão. Eles têm uma doença rara, sabe, que é progressiva e eles estão com um problema sério de visão e tiveram que parar. É uma doença rara, mas não... eles não conseguem ler, entendeu? Eles andam na rua, conversam com as pessoas, assim, mas para ler eles não conseguem.

R: Jacira, quando você começou a estudar, você fez pré-escola?

J: Não. Eu entrei direto na... entrei direto, com sete anos, eu sou de julho, não é? Já entrei com sete anos e meio, no ano seguinte. Já entrei direto no primeiro ano. Naquele tempo a gente não sabia nem pegar o lápis e nem fazer direito, sabe? Foi muito difícil e eu chorava muito. No primeiro semestre eu chorava muito. Na época eu fiquei doente um tempão, aí... mas depois deu tudo certo. Quando eu voltei eles me mudaram de turma, me colocaram em uma turma onde estudavam parentes meus, aí eu já gostei, gostei mais do jeito dos colegas, da professora, aí deu certo. Consegui passar direto para o segundo ano.

R: Não ficou para recuperação?

J: Não fiquei.

R: Você lembra na sala, em que posição que você sentava?

J: Eu sentava, deixe-me ver... à direita, sentava assim, mais à direita e eu era a terceira ou quarta da fila, assim, por aí. E teve uma época que eu sentava mais no meio e parece que eu era a segunda ou terceira da fila assim também. Sentava nem muito atrás nem muito lá na frente.

R: E até a quarta série você ficou para recuperação alguma vez?

J: Não. Nunca fiquei.

R: E, em casa, como é que você estudava?

J: Eu estudava muito. Eu sempre gostei muito de ler, de ficar com o caderno na mão, ou estudando ou enfeitando o caderno, colando figurinha ou algum decalque. A gente comprava para colar e ficava o dia inteiro colando no caderno, enfeitando o caderno. A minha mãe ficava me xingando “larga esse caderno, vem me ajudar aqui [risos].” Mas como eu era a mais velha da casa eu aprendi a trabalhar muito cedo também, não é? Minha mãe estava sempre grávida, ela teve seis filhos, mas ela perdeu vários, sabe? Ela perdeu dois já na época certa de nascer e perdeu um bebê de sete meses de vida. Ele teve pneumonia e morreu. Depois ela perdeu mais dois que morreram na hora do parto e teve vários abortos. Então, assim, ela estava sempre com problema, e eu sempre ali por perto e a gente cozinhava... morava na roça. Morava na roça a um quilômetro para lá do posto de gasolina, ali. A hora que termina a cidade, um quilômetro para lá. Vinha a pé para a escola todos os dias. Morava lá na roça e vinha a pé, às vezes sozinha pelo asfalto, com sete, oito, nove, dez anos. Mas eu aprendi a trabalhar muito cedo. Em casa, não é, a gente não tinha água dentro de casa, a água corrente. Não tinha água de torneira, tinha que pegar água lá no quintal. Tinha uma bica lá no quintal e eu tinha que trazer água pra dentro, tinha que lavar roupa lá na fonte também, tinha que pegar lenha no mato, porque a gente cozinhava no fogão de lenha...

R: Você fazia isso tudo?

J: Fazia isso tudo e cozinhava no fogão de lenha. Às vezes eu nem alcançava e tinha que subir no banquinho, assim, pra cozinhar. Porque meu pai trabalhava... meu pai trabalhava em carvoaria, sabe? Então ele ficava a semana toda fora de casa. Às vezes ficava até quinze dias fora de casa. Porque como ele trabalhava muito longe, lá perto de Barbacena, Tiradentes, ele vinha de quinze em quinze dias para casa. Então a gente tinha que se virar, não é?

R: A casa era própria? O sítio?

J: Lá na roça era própria, a nossa casa era própria. Era uma casa pequena. A intenção do meu pai era aumentar, mas como a gente morava no sítio do meu tio, aí esse problema de família morando muito perto... começou a dar problema, começou briga de criança. E os adultos começaram a entrar em briga de criança, virou aquela confusão toda, então a gente resolveu sair de lá. Começou a ficar impossível morar lá. Então nós mudamos de lá. Nós viemos aqui para a cidade e moramos em vários lugares. Em várias casas. Casas velhas, caindo aos pedaços, casa pequena, casa maior, casa de tudo quanto é jeito, sabe? Morei aqui direto descendo aqui, lá embaixo, saindo para Carandaí. Morei três casas lá para baixo, morei nas Carvalhadas, lá em cima. Aí em 1975 meu pai recebeu um lote da prefeitura e começou a construir. Daqui da janela dá pra ver a casa da minha mãe, daqui a pouco eu te mostro. Aí a casa foi construída em 1975. Aí a gente sossegou. Aí meu pai fez uma casa lá de quatro cômodos. Aí nós ficamos lá e eu morei lá até casar.

R: E nessas casas que você morou tinha algum espacinho para você estudar um lugarzinho reservado para você estudar? Aonde que você fazia suas tarefas?

J: Tinha nada, tinha não. Eu fazia em cima da cama. Igual eu estou sentada aqui. Eu colocava o caderno assim [com os joelhos dobrados e o caderno no colo] e fazia. Não tinha espaço, não. Eu morava em casas muito pequenas, com espaço muito apertado, sabe?

R: E o horário de estudo? Porque você disse que tinha tantos afazeres domésticos, ajudava em tudo, não é?

J: Mas horário de estudo, como eu já te falei, eu gostava muito, então sempre arrumava um jeitinho, um horário pra estudar, sabe? Com um pouco de dificuldade, mas sempre conseguia.

R: Tinha que cuidar dos irmãos mais novos?

J: Tinha que cuidar dos irmãos mais novos, tinha que cuidar. Cresci tomando conta deles. Não só tomando conta de cuidar mesmo, mas de trabalhar pra não deixar faltar nada, sabe? Eu com dez, onze, doze anos já trabalhava. Eu aprendi a fazer crochê cedo. Aí eu fazia crochê, bordava, fazia tricô e vendia. Não dava muito dinheiro, mas tudo o que dava era pra casa. Aí com dezessete anos eu também trabalhei em uma casa de família. De início eu iria ser babá, mas cheguei lá, começa: “Ah, faz isso para mim, faz aquilo para mim.” Chegou, quando eu vi, já estava com o serviço todo nas minhas costas. Ela viajava, me deixava sozinha com a menina, pra fazer de tudo na casa e eu ficava quase doida, desorientada com tanta coisa pra fazer.

R: Você morava na casa, com ela?

J: Não. Eu trabalhava o dia todo e dormia em casa. E não foi só lá que eu trabalhei, não. Trabalhei em três casas, sabe?

R: Assim que você terminou a quarta série, aí você parou de estudar...

J: Parei de estudar...

R: E ficou em casa?

J: É, fiquei em casa só ajudando a mãe.

R: A sua mãe fazia o que, trabalhava fora, trabalhava “só” dentro de casa...

J: Não. Ela trabalhava em casa, mas ela tinha muitos filhos, tinha muitas crianças para cuidar.

R: Quando eu falo “só” dentro de casa eu estou falando entre aspas, viu?

J: É porque “só” dentro de casa, a gente sabe o que é que tem dentro de casa, não é? Roupa pra lavar e aquela “serviçada”, aquele monte de coisa.

R: E aí, com quantos anos você começou a trabalhar fora pela primeira vez?

J: Eu já com os doze anos já comecei a trabalhar fora, eu já trabalhava foral já. Porque tem a época de plantação. De plantação de milho, feijão... é setembro, outubro, novembro, por aí. Então nessa época tem o pessoal que mexe com lavoura aqui, aí que eu trabalhava, sabe? Aí eles me chamavam, aí ia uma turma, não somente eu. Eu com várias colegas, a gente ia trabalhar. Ia a pé. Uma distância imensa. Trabalhava o dia todo plantando feijão, às vezes colhendo quando era época de colheita. Chegava janeiro e fevereiro, época de colher, eu ia. Mas aí, era só em época de plantar e de colher porque tinha coisas que a gente não conseguia fazer como capinar, limpar a roça, então a gente não conseguia. E fora isso eu fazia trabalhos manuais, como eu já falei.

R: Suas colegas que iam com você também não estudavam?

J: Não. Aí fora isso eu fazia trabalhos manuais pra vender, sabe? Eu saía daqui, ia pra São João e levava as coisas pra vender. Fazia crochê. Fazia colchas de crochê, toalha de mesa, toalha de banquete, caminhos de mesa. Aí eu fazia e ia pra São João e batia de porta em porta. Depois passou um tempo, eu conheci uma dona lá, de mais idade, que se tornou minha melhor amiga. Aí ela me ajudou muito, sabe? Ela arrumava serviço pra mim, direto.

R: De crochê?

J: De crochê. Aí ela costumava o quê... ela me dava a linha, eu cobrava só o trabalho. Era muito barato, era muito barato. Mas era tão barato que quando eu ia lá ela pagava minha passagem pra ir lá buscar o dinheiro. Porque às vezes ela trazia, mas às vezes ela me ligava e mandava o recado. Ligava, não, porque na época nem tinha telefone em casa, mas ela mandava recado, alguma coisa assim, pra ir lá, ou então combinava comigo pra eu ir buscar o dinheiro, aí eu ia. Quando eu casei, ainda trabalhava pra ela. Quando eu casei ela me ajudou muito

até no meu enxoval. Eu não tinha condições de comprar as coisas e ela me deu um pouquinho de cada coisa. Ela me deu um cobertor, um jogo de toalhas, um jogo de cama, sabe? Ela foi me dando, assim, um de cada coisinha. Aí nesse ponto ela me ajudou mesmo.

R: Quantos anos você tinha quando casou?

J: Eu estava com vinte e cinco anos, tinha feito vinte e cinco anos. Quando eu comecei a namorar com o Zé eu estava com vinte, ia fazer vinte e um, mas aí o meu pai faleceu. Na época meu pai faleceu, então a situação lá em casa piorou muito quando ele morreu, sabe?

R: Porque... a situação econômica já era difícil, não é?

J: Já era difícil. Então...ele esteve doente, teve pneumonia, esteve internado um bom tempo. Depois ele teve depressão e acabou por se suicidar, sabe? Então, na época eu estava com vinte e dois anos e a gente estava se preparando pra casar, aí eu... depois eu falei com o Zé: “Não, vamos esperar mais, porque agora eu não vou sair de casa, não.”

R: Foi muito difícil...

J: É... foi...

R: A morte do pai já é difícil, para a sua mãe uma situação assim é mais difícil ainda. E para vocês também.

J: A mãe é uma sofredora, coitada. Ela passou por cada coisa. Aí na época minha mãe ficou muito abalada... meus irmãos... Meu irmão mais novo estava com três anos quando ele morreu. Tinha o meu irmão mais novo com três, o outro com seis, outro com onze. A de dezoito anos já era casada e tinha uma outra com quinze. E a Vânia que já era casada e tinha eu, que aguentei o rojão lá em casa. Porque apesar de todo o sofrimento eu tive que superar e botar a mão na massa mesmo e trabalhar mais e mais, cada vez mais. A minha irmã de quinze anos, eu ensinei pra ela fazer crochê. E quem faz crochê sabe que não é fácil. Eu fazia por volta de duas colchas por mês pra poder o dinheiro dar pra o sustento e pra comer. Porque carne a gente não comia. Carne comíamos uma vez por semana, no domingo, quando tinha. Quando meu pai era vivo, a gente assim... a gente era pobre e tudo, mas comida sempre tinha fartura. Nunca faltou, não, sabe? Comida boa nunca faltou. E nessa época chegou a faltar mesmo. A gente chegou a passar fome. Eu tenho dois tios que moram lá em Lafaiete, são irmãos da mãe, sabe? Um deles trabalhava na Ferteco, ele já é aposentado e o outro já morreu, ele trabalhava na CSN. Então eles tinham famílias imensas, esse tio que trabalhava na CSN, ele tinha onze filhos, mas todo mês ele mandava uma cesta básica para a gente. E o outro meu tio que trabalhava na Ferteco, também. Então foi com isso que a gente não passou fome. Porque eu não tinha preparo nenhum para arrumar um emprego que valesse a pena. Trabalhar em casa de família eu não queria mais. As experiências que eu tive foram péssimas. Eu não queria. Falei que de jeito nenhum que eu queria. Fazia qualquer coisa, menos trabalhar na casa dos outros. Não gostei, sabe, e... então, eu nunca fui de rejeitar serviço, não, mas nesse caso aí, sabe? Aí como eu aprendi a fazer tricô também.

Sei fazer crochê, fazer tricô e bordava, fazia um monte de coisas, eu ficava em casa o dia todo. Eu não era o tipo de moça que saía pra passear, que ia lá para outras cidades em bailes. Nunca fui, meu pai não deixava, sabe? Era bem confuso, bem complicado. Tive uma infância e uma adolescência bem difícil.

R: Pelo o que você me fala não foi uma infância de muita brincadeira, de muito lazer, de brincar lá fora...

J: Não foi. Não... enquanto a gente morava lá na roça, até que a gente brincava. Quando vinha a noite, começava a anoitecer, assim, ajuntava gente lá em casa com os meus primos, o pessoal da Lúcia, que morava lá perto. A mãe da Lúcia, a família dela ainda mora lá perto da onde eu morei. E... aí juntava todo mundo lá e brincava de pique, brincava de pular corda, brincava de um monte de coisa, mas era, assim, só de tardezinha, às vezes no domingo, sabe? Às vezes eles iam lá pra casa ou a gente ia pra casa deles. Assim, não foi sem brincadeira de tudo, não, sabe? Mas foi pouca brincadeira porque tinha muita responsabilidade, não é? A responsabilidade veio cedo.

R: E aí você casou.

J: Casei.

R: Fale um pouco dessa fase.

J: Sem falar na depressão que eu tive também. Não foi porque o meu pai morreu, não. Foi antes de ele morrer. Eu tive uma depressão tão forte, mas tão forte que eu cheguei a desmaiar duas vezes. Desmaio mesmo, assim, de... sabe? De ter que fazer tratamento depois. Tive dois problemas “seriíssimos” por causa da depressão muito forte. Segundo o médico foi por causa da depressão que eu tive esse problema, sabe? Eu comecei com isso eu tinha uns vinte... foi antes de o meu pai morrer. Quando ele morreu eu estava com essa crise. Tive síndrome do pânico, Sabe? Dos vinte aos trinta anos foi um horror. Foi a época mais difícil pra mim, sabe? Aí juntava assim, a ..., o... como que fala, eu fiquei assim, triste de não poder estudar e, assim, os acontecimentos, não é, na família e, um pouco de revolta com a vida, com as coisas que aconteciam também porque eu achava que era um absurdo, sabe? Então aconteceram várias... assim, às vezes eu parava e pensava assim: “Gente, a minha família todo mundo está com saúde, por que é que eu estou desse jeito?” E eu falava para o médico e ele falava assim: “Isso daí são coisas que você vem guardando já há mais tempo aí agora explodiu”. Aí depois casei, não é? Casei... o meu marido ele é ... ele estudou em Viçosa, ele é formado em Engenharia Florestal. Na época ele já era formado. Ele formou em 1980. E aí ficou aquela coisa, aquela distância imensa, não é? Eu só tinha até a quarta série e ele é formado em curso superior, mas só que ele voltou de Viçosa quando ele terminou os estudos e não conseguiu trabalho na profissão dele. Na época estava difícil. Engenharia naquela época tinha muito, então ele... coitado, ele pelejou pra tentar conseguir emprego. Não conseguiu. Aí ele...estava começando o Ensino Médio aqui em Lagoa e ele foi convidado pra dar aula no Ensino Médio, aula de Matemática, onde ele está até hoje. Hoje... ele é professor até hoje. Aí ele... na época o Ensino Médio estava começando, era uma turma só no primeiro ano, depois no segundo ano, duas turmas só, três turmas só. Aquela coisa sabe? Então ele ganhava uma mixaria.

R: Escola pública?

J: Escola pública da prefeitura. A prefeitura que mantinha o Ensino Médio.

R: Ele chegou a fazer, depois, faculdade de Matemática?

J: Ele fez pós-graduação em Matemática. Depois ele fez um curso de formação pedagógica, depois. Mas bem tempo depois. Depois ele fez pós-graduação em Matemática. Aí ele tem dois cargos na prefeitura, ele fez dois concursos, ele tem dois cargos na prefeitura. Ele fez um concurso, passou, pegou e depois ele fez outro concurso.

R: Qual é a função dele na prefeitura?

J: Ele é professor de Matemática.

R: Nos dois concursos foi como professor?

J: Nos dois concursos. O ano passado... em 2007, em agosto de 2007 ele entrou lá como secretário da Educação. O secretário tinha saído e aí ele entrou em agosto de 2007 e ficou agora, até o final do ano passado. Mas agora, como a política virou aí, sabe, é cargo político, não é? Aí ele saiu. Aí ele está dando aula de novo. Mas só sei que a nossa vida de casado também não foi fácil, não. Porque ele tinha este lote aqui, mas a gente não tinha condições de construir. Aí nós moramos em uma casa alugada na rua de baixo aqui, durante um ano. Aí eu fiquei grávida da Clarice, que é a mais velha, aí ela nasceu em 2006. Não, 2006 não, nasceu em 1986, eu casei em 1985. Aí eu fiquei grávida dela, morando lá na casa alugada. Aí eu falei com ele: “Vê se faz pelo menos um barraco para a gente lá.” Porque pagando aluguel, a gente com pouco dinheiro não dava. Na véspera de ela nascer, aí eu fui lá pra casa da mãe pra pressionar ele pra fazer, sabe?

R: Hum, Hum.

J: “Aí eu vou ficar lá. A mãe que vai cuidar de mim mesmo, aí eu fico lá até ela nascer, terminar o resguardo e tudo, enquanto isso você faz um barraco lá pra agente. Dois cômodos, não tem problema, não.” Aí ele veio pra cá e fez: dois cômodos. Aqui onde é a cozinha e o quarto até hoje. Aí fez dois cômodos e um banheiro. Um banheirinho pequenininho ali embaixo. Aí, no dia que terminou de fazer, que ele cobriu com telha de amianto, aconteceu [enquanto falava ela se levantou do lugar onde estava e fez sinal para que eu trocasse de lugar com ela e me encostasse ao travesseiro, na cabeceira da cama] uma tempestade, menina, sabe, tipo um ciclone, mesmo, uma coisa assim e levou o telhado que tinha terminado de fazer. Foi parar lá do outro lado da rua. No dia que estava terminando de colocar o piso. Era até um piso liso. Aí eu falei para eles: “Não quero mais com telha, não. Agora eu quero com laje”. Aí atrasou porque teve que erguer as paredes de novo, esperar bater a laje, e tudo, pra gente vir. Só sei que, quando eu consegui vir pra cá, a Clarice já estava com nove meses. Ele custou a fazer de novo. Aí eu fiquei morando ali muito tempo, em dois cômodos só. Aí eu tinha só a Clarice na época, não é?

Depois fiquei grávida da Maria. Mas enquanto nós estávamos morando nesses cômodos, nós começamos a juntar material pra fazer o resto.

R: Você trabalhava fora de casa nessa época?

J: Não, não. Trabalhava, não. Trabalhava só em casa. Eu tinha a Clarice pequenininha e estava grávida da Maria. Elas têm diferença de dois anos. A gente economizava muito dentro de casa, sabe, nunca fui de gastar dinheiro, assim, não tinha esse costume. Aí juntava um pouco de dinheiro e comprava. Comprava pedra, comprava tijolo, comprava material pra poder guardar e deixava tudo aí na frente, sabe?

R: Ele trabalhava dando aula, não é?

J: Ele trabalhava dando aula.

R: Mas ele fazia mais alguma coisa?

J: Ele fazia. Durante o dia ele trabalhava em uma fábrica de móveis. O pai dele tem uma pequena fábrica de móveis aqui embaixo, que até hoje ainda tem. Hoje é o sobrinho dele que trabalha. Então ele trabalhava na fábrica de móveis ali embaixo, na casa do pai dele. A fábrica era do pai dele. Aí ele trabalhava lá e era de lá que nós tirávamos o nosso sustento. E ele, até com lavoura chegou a mexer, porque ele também não tem medo de serviço, não. Pega qualquer coisa, sabe? Ele chegou a mexer com lavoura também.

R: Jacira, a faculdade que ele fez lá em Viçosa, foi na Federal?

J: Foi na Federal.

R: E a família dele, é uma família... Qual é a condição financeira da família dele? A condição econômica?

J: Humilde, igual a minha, mesmo. Bem humilde. O pai dele teve dez filhos, só que o pai dele fazia questão que os filhos homens estudassem. As mulheres não. Ele tem quatro irmãs mais velhas do que ele e tem três mais novas do que ele. E tem mais dois irmãos. Um faleceu. O pai dele fazia questão que os filhos homens estudassem. Ele achava interessante que os filhos homens estudassem. Mulher, não. Mulher, não. Mulher era pra casar e ter filhos e cuidar do marido, só. Não precisava estudar, não, sabe? Então por isso que o pai dele fez questão. Ele é formado em Engenharia, o irmão dele, também era formado em Engenharia Mecânica, fez em São João. E o outro é enfermeiro, trabalha aqui no posto de saúde. Mas não é enfermeiro com curso superior, não, porque ele tentou fazer..., tentou o vestibular e não conseguiu passar. Fez vestibular pra Farmácia, mas ele não conseguiu não, sabe?

R: E o seu marido nunca chegou a exercer a profissão de Engenheiro Florestal?

J: Não. Nunca chegou.

R: Tá, aí me conta, você tinha as duas meninas. Aí nasceu a segunda filha, não é? Eu te interrompi aquela hora, continua...

J: Ah, tá. Nasceu a Lara [ela confundiu e falou o nome da filha mais nova] e, assim, a gente juntando material pra fazer a casa. Quando eu estava grávida da Lara, a gente construiu a casa, já bateu a laje daqui, sabe? Como é que ia ficar quatro pessoas dormindo em um quarto só, não é? “Vamos ter que fazer a casa rapidinho lá”. Aí fizemos. Eu me lembro direitinho o dia que eles bateram a laje aqui. Eu estava com aquele barrigão, ela já estava quase nascendo. Aí, depois que ela nasceu, ela estava com um ano e pouco, foi quando eu senti necessidade de trabalhar pra ajudar, sabe? Porque a essas alturas eu tinha vendido o meu enxoval quase todo porque eu tinha feito muita coisa de crochê. Colcha de crochê, toalha de crochê e tinha vendido tudo. Eu ficava grávida, o dinheiro não dava pra comprar o enxoval, aí eu vendia as minhas coisas. Eu deixava tudo guardado, empacotadinho, aí acabava que eu vendia, sabe, pra comprar, pra ajudar no que for preciso. Aí eu fiquei imaginando uma maneira de ajudar em casa, porque eu continuava fazendo crochê tudo a mão. Aquele negócio demorava. Uma blusa feita amão, de lã, levava quinze, vinte dias pra fazer. Aí me falaram da máquina de tricô, sabe, que muita gente aqui em Lagoa já tinha. Aí o meu marido resolveu comprar pra mim uma máquina de tricô que eu tenho até hoje. Comecei a trabalhar quando a Maria estava começando a andar, com um ano e pouco. Ele comprou uma máquina de tricô para mim. Aí eu comecei a fazer tricô e gostei da profissão, sabe, e fiquei dezessete anos trabalhando com isso.

R: Trabalhava em casa, não é?

J: Trabalhava em casa, porque... eu... assim... eu pensava assim “se eu for trabalhar fora, eu não tenho nenhum preparo pra trabalhar fora e ganhar um dinheiro que valha a pena. Eu iria ter que pagar uma pessoa para ficar com as meninas, não é? Eu iria ficar longe delas e o que eu ganhasse eu iria passar para a pessoa, praticamente. Então não compensava. Aí muitas vezes quando eu estava em casa... muitas vezes era só de corpo presente, porque eu ficava lá e aí as meninas chegavam e eu não tinha nem tempo pra dar atenção pra elas porque estava com cliente, não é, os fregueses, lá. Toda hora era o telefone tocando, eu fiquei doida nessa época. Aí o telefone tocava, a campainha tocava, tinha gente lá pra atender. Era criança na rua brincando, que tinha que olhar aonde estava, toda hora porque elas eram pequenas na época. Até às vezes eu fico meio chateada, assim, porque na época eu nem dei muita atenção pra elas. Às vezes eu penso assim: “Não vi direito as minhas meninas crescerem”. Porque nessa época de frio, eu ficava horas, e era dia e noite. Trabalhava direto mesmo, sabe? Era muita encomenda, “Nossa”, era gente chegando aqui o tempo todo. Trabalhei demais e dava um dinheirinho bom. Então eu acomodei nessa situação, também. Esqueci, por um bom tempo, que eu poderia voltar a estudar.

R: Nunca passou pela sua cabeça, nessa época...

J: Não, por mim já estava encerrado. A situação já estava...

R: Quanto tempo passou? Durante dezessete anos você trabalhou com a máquina de tricô. Durante esse tempo todo, nem passou pela sua cabeça voltar a estudar?

J: Não.

R: E o que foi que fez você despertar para voltar a estudar?

J: Bom, aí passou o tempo, não é? E quando foi em 2000... Não, antes de 2000 um pouquinho, aí, acho que em 1996 começou um tipo de Supletivo. Tinha na televisão. Um dia eu vi na televisão, tinha o Telecurso 2000, tinha o Supletivo. Então um dia eu estava olhando a televisão e fiquei curiosa pra saber o que era aquele Telecurso 2000 da televisão. Fiquei curiosa pra saber aquilo. De vez em quando eu estava lá assistindo televisão e estava passando a aula. Eu ficava, assim, assistindo a aula e eu achava interessante. E me perguntei: “Mas o que é que é isso”? Aí fui procurar saber. Fui na escola procurar saber. Fui na Superintendência em São João. Um dia eu estava lá, fui lá procurar saber. E aí me falaram: “Olha, Jacira, é uma boa oportunidade pra você voltar a estudar”. Só que pra frequentar a aula todos os dias era complicado porque o marido trabalhava à noite. Como é que eu iria estudar à noite? Saírem os dois à noite? Como é que iria fazer com as meninas? Aí me falaram que a gente podia estudar em casa e fazer as provas no Senai ou no Sesu, lá em São João del-Rei. Aí eu fui lá no Senai, procurei saber e falaram “você paga uma taxa”. Não sei se eram seis ou oito reais, na época, pra cada disciplina e faz... Tem os livros pra você estudar pra isso. Aí você estuda em casa e vem só fazer a prova. Aí você faz uma prova, elimina a disciplina, faz outra prova e elimina outra disciplina. Aí eu falei: “Oh, beleza, então eu vou tentar esse negócio, ué”. Mas, assim, comecei e pensei: “Mas será que eu dou conta disso? Como será que é a prova”? Mas aí eu comecei. Quando foi em 2000, engrenando, começando a querer animar, fiquei grávida da Lara. Em 2000. Aí a Maria estava com onze anos, na época e eu fiquei grávida da Lara.

R: A Lara...

J: É a mais nova, a pequenininha. É a que está com oito anos agora. Aí fiquei grávida dela e dei mais uma esfriada, sabe? “Oh, meu Deus...” Mas beleza, não é? Acostumei logo com a ideia, porque não era planejado, não. Mas acostumei logo com a ideia... mas esfriei um pouco aquele negócio também e pensei: “Isso vai complicar”. Aí voltei pra minha máquina. Estou lá, e tal. Depois que ela nasceu aí eu resolvi. Falei assim: “É agora ou nunca porque eu já estou com quarenta anos eu não posso ficar esperando mais, não é”? Aí comecei. Aí comprei os livros. Fui lá no Senai e procurei saber aonde vendia os livros. Aí comprei de meia com a minha cunhada porque ela também estava interessada. Aí nós compramos os livros e a gente foi fazendo as provas. Eu fui fazendo e fui passando, sabe? Primeiro eu fiz duas provas. Eu pensei: “Eu vou fazer duas, porque eu não sei o nível dessas provas, de repente eu marco muitas e não dou conta de nenhuma”. Aí marquei duas. Não me lembro quais, não, mas eu marquei duas... do Ensino Fundamental.

R: Você assistia às aulas na televisão?

J: Assistia na televisão. Aí eu ia lá na escola. Na escola tinha as fitas, aquelas fitas de vídeo ainda, não é? Olhe, ali, eu tenho até o meu vídeo ali ainda [encostada em uma das paredes do quarto há uma cômoda com uma televisão e um vídeo K7]. Aí tem essas fitas de vídeo lá na escola. Eu trazia pra casa. Eles me emprestavam. Tinha um tempo lá determinado pra devolver, mas eu trazia, assistia às aulas. As de Matemática eu repetia, repetia. Quando eu tinha um tempinho, estudava Matemática, mas ele [o marido] me ajudava também, sabe, porque aí entra ele que foi... não é?

R: Houve incentivo por parte dele?

J: Foi. Nossa Senhora! Mas ele sempre me falou, ele sempre me falava assim: “Quando você quiser voltar a estudar, você volta. Eu posso te ajudar, mas você vai ter que querer. Se eu ficar te mandando você não vai querer. Quando você se conscientizar que você tem que estudar eu vou te ajudar”! Sabe, então ele me incentivou muito e me ajudou muito e me ajuda muito até hoje, sabe? Aí comecei a estudar. Fui lá, fiz duas provas e passei. Aí eu fiquei animada e falei assim: “Uai, não é tão difícil igual eu pensava não, não é”? Aí, da próxima vez eu marquei três provas, sabe? Aí eliminava o Ensino Fundamental com essas cinco provas.

R: Quanto tempo demorou para eliminar o Ensino Fundamental?

J: Menos de um ano, porque eu resolvi começar foi... em setembro eu resolvi que eu iria fazer as provas no final do ano. Aí eu comprei os livros em setembro, Até dezembro eu estudei, estudei, estudei, estudei, até! Aí eu fui lá, fiz as duas provas em dezembro e passei. Aí fiquei na maior animação. Quando teve a inscrição para as provas do mês de junho eu fui de novo e fiz a inscrição de novo. Aí o inglês era opcional, fazia se eu quisesse. Eu falei: “Eu não vou fazer inglês, não vou fazer”. Marquei as outras três provas para o meio do ano. Fui lá e passei. Eu fiz duas em dezembro, duas em junho e passei. Quer dizer que de setembro a junho eu fiz todas as provas. Aí fiquei toda feliz da vida, não é? Por ter conseguido formar no Ensino Fundamental. Mas, assim, eu não me sentia preparada pra nada, não é? Mas aí, quando foi em setembro, fui lá e fiz a inscrição para mais provas. Meu marido foi comigo, aí já era para o Ensino Médio. Ele foi comigo e quando eu cheguei lá, ele achou que eu iria fazer opção pra uma prova ou duas, não é? Aí eu cheguei lá e falei assim... a moça me perguntou e eu falei: “Eu quero Português, Inglês, Geografia, História e Química”. Ele olhou pra mim e disse assim: “O quê”? Ele levou o maior susto. Ele falou assim: “Você não vai conseguir, não. É setembro já e você não vai conseguir estudar pra tudo isso até o final do ano, não”. “Tá, mas eu vou fazer. Não custa tentar. O que eu conseguir é lucro, não é? Se eu conseguir passar em algumas já é lucro.” Eu animei, sabe, com esse negócio de ter passado bem nas outras, com notas boas. Depois você olha o meu histórico, quando acabar aqui eu te mostro. Aí ele falou assim: “Você está ficando doida, você não vai dar conta”! Eu disse: “Vou. Vou dar conta sim”. Era uma época que eu não estava fazendo tricô porque de setembro em diante faz calor. Baixei nos estudos, sabe? Estudei com a Lara pequena e com as outras duas. Estudei, estudei, estudei, estudei, cheguei no final do ano, fiz as cinco provas e passei nas cinco!

R: AH! [risos das duas] Parabéns! Que beleza!

J: Passei em todas! Em Química a nota foi em cima. Parece que foi cinquenta e tanto. Parece que era com 50 que passava, não era 60, não. Mas não cheguei a 60 em cima também, não, mas consegui passar. Aí eu falei assim: “Beleza!” Agora ficou faltando as mais difíceis que eram Matemática, Física e Biologia.

R: As provas eram todas objetivas, de alternativas?

J: Objetivas. Todas de alternativas sabe, mas aí ficaram faltando as três não é, que eram Matemática, Física e Biologia. Eram as mais difíceis. Biologia dava pra estudar sozinha. Beleza, não é? Era assim como Geografia e História. Mesmo Biologia dá pra estudar sozinha. Mas Matemática e Física já não dá. Até Química eu estudei mais sozinha, se bem que ele [o marido] me ajudou muito em Química também, porque no curso dele tinha muita Química. Quando o chamaram pra dar aula, ele até achou que era de Química. Ele era melhor em Química do que em Matemática na faculdade. Aí eu marquei as duas outras provas para o meio do ano, as outras três provas. Mas aí, eu falei assim: “Essas vão ser difíceis porque em março eu já começo a fazer tricô. Eu não vou dar conta”. Eu não podia deixar de fazer tricô porque eu tinha meus compromissos, minhas coisas que eu estava acostumada e minha freguesia, eu não queria perder, sabe? Aí quando chegou em março eu comecei a fazer tricô de novo. Aí eu falei: “Vai ficar difícil, mas eu vou marcar no Sesu também, porque aí eu tenho duas chances, no Senai e no Sesu, de passar. Porque se eu não passo em uma, mas passo na outra”. Aí fui fazer a prova. Aí passei nos dois lugares. Fiz primeiro no Senai. Logo de cara eu vi que Biologia iria dar. A prova de Biologia estava fácil. De Matemática e Física estava muito difícil. Aí eu fiquei com medo de não dar. Fui lá no Sesu e fiz a de Matemática e a de Física. A de Biologia eu não fiz. Já estava paga e tudo mas eu não fiz porque eu teria que ir até lá só pra fazer essa prova. Eu tinha que pagar o ônibus pra ir lá em São João e estressar pra fazer uma prova sendo que eu já passei lá, não é? Mas aí eu fiz a de Matemática e de Física lá no Sesu. As duas estavam bem difíceis mesmo. Mas acontece que a de Matemática, lá no Sesu, não fiz nada nela, não. Estava bem mais difícil do que a do Senai. Mas a de Física eu passei nos dois. Nos dois lugares [risos das duas].

R: Que ano foi isso?

J: Foi 2003 eu acho, 2003. Depois eu vou ver no meu certificado, ali. Aí formei. Em 2003 terminei tudo. Foi rapidinho. Aí pensei assim “gente”... Aí na minha cabeça eu estou assim: “Gente, por que é que o povo acha tão difícil passar no vestibular? Quem sabe não é tão difícil assim, nada [risos das duas]”? Comecei a imaginar, sabe? Quem sabe dava, hein? Aí falei com o Zé e ele disse “olha, não custa tentar”. Só que logo de cara, a burra aqui, foi tentar fazer Educação Física porque aqui em Lagoa não tinha nenhum professor de Educação Física. Na região aqui não tinha esse curso. A primeira vez que teve o curso foi lá em São João nesse ano que eu tentei. Em 2004 que iria começar. Aí vou lá e marco pra fazer Educação Física. Se tivesse marcado Pedagogia logo de cara talvez eu já tivesse entrado. Aí deu vinte e três por vaga. Lógico que eu não iria passar, mas também não fui tão mal, não. Fiquei em centésimo e poucos lá, sabe? Claro que não tinha nenhuma chance, mas, assim, não fui tão mal porque eram quase mil candidatos. E a minha classificação foi cento e pouquinho, sabe?

R: Foi bem, muito bem.

J: Aí, bom, eu falei assim: “Gente, com essa concorrência eu não fui tão mal assim, quem sabe se eu tentar outro curso eu consiga”. Aí, no ano seguinte eu já... eu comecei a escolher. Pensei daqui, pensei dali. E eu falei: “Vou tentar Pedagogia”. Eu até pensei em fazer Letras, mas Letras, sabe... a concorrência estava muito grande. Pedagogia estava menor. Aí fui tentar Pedagogia, só que tive um problema muito sério com a tal da Filosofia que eu nunca tinha estudado na minha vida. Nem sabia do que se tratava aquilo. E não consegui os textos, sabe? Tinha uma vizinha que estudava lá, na época e eu pedia para ela pegar o xerox lá pra mim. Lá no xerox tinha, lá em São João, só que no dia que ela foi pegar, alguém tinha roubado do xerox. Porque disse que lá tem gente que tem essa coragem, não é? Em vez de tirar pega e guarda e sai, sabe?

R: Você chegou a fazer o ENEM?

J: Cheguei.

R: O ENEM te ajudou a entrar?

J: Mas o ENEM não me ajudou, não. Depois eu te conto por que. Aí tive problema com a Filosofia. Fui bem nas outras disciplinas, mas fui desclassificada em Filosofia. Acertei duas questões quando deveria ter acertado no mínimo três.

R: Então, na segunda tentativa você também não entrou.

J: Na segunda tentativa eu também não consegui ainda. Aí foi na terceira tentativa, em 2005, não é, para entrar em 2006, foi aí que eu consegui. Mas aí, no ano seguinte, eu pensei: “Logo que sair o nome dos livros, a lista com os nomes dos livros eu já vou querer tudo, eu já vou correr atrás de tudo. Vou até aonde for, mas eu vou achar esses livros. Pela Internet, seja lá aonde for eu vou achar”. Aí, logo que saiu a lista dos livros lá, eu já corri atrás. E aí consegui. Lembro até dos livros. Tinha “São Bernardo”, tinha “Um certo Capitão Rodrigo”. Aí consegui, corri atrás, li os livros, li os xerox, fui na biblioteca e peguei tudo sobre aqueles autores de Filosofia. Quem que eles eram. Fiz uma pesquisa, mas imensa, sabe? Li os livros todos, li os resumos e tudo o que eu podia eu fui atrás, sabe? Aí fui bem. Passei em 19º lugar [risos].

R: Parabéns!

J: Em 2005. Aí entrei em 2006.

R: Como é que foi quando você recebeu a notícia de que você tinha passado?

J: Nossa Senhora! Isso foi no dia 16, só que no dia seguinte aconteceu uma coisa pra me apagar, sabe? De vez, assim... depois eu te conto. Mas no dia 16 de janeiro saiu o resultado, não é? Aí eu, muito ansiosa, mas na época não tinha computador, não tinha como olhar durante a noite porque iria sair meia-noite o resultado. Aí, mas a gente com essa mania de dormir cedo, não é? Toda a vida a gente com família e com criança pequena a gente

ficava quieta em casa, não saía. Não fiquei sabendo no dia, não. No outro dia de manhã acordei com a minha irmã me ligando [risos das duas]. Foi no dia 16. Aí ela me ligou cedinho e falou assim: “Danada, hein, passou em 19º lugar!” E eu não sabia, não sabia ainda não, quase enfartei [risos das duas]. Ela falou assim “Dezenove, hein”! Eu falei: “Dezenove o quê? Hoje é dezesseis”. Aí ela falou assim: “Não! Você passou em 19º não é”? Aí eu falei assim: “Ah! Eu passei”? Gente, mas foi a maior felicidade do mundo. Aí eu corri pra ligar na rádio de São João pra ver se era verdade porque lá eles dão o resultado. Aí começava a ligar para as pessoas: “Quem sabe tem alguém com o mesmo nome, quem sabe”... Porque eu não acreditava, não. Aí, quando foi no dia seguinte, a minha filha, essa mais velha, estava grávida e perdeu o neném dela. Ela estava grávida de oito meses já. Ela estava lá em Belo Horizonte, sabe, ela foi para ganhar o bebê lá em Belo Horizonte. O marido dela é médico, sabe, e o médico dela é de lá. Ele é professor da UFMG. É porque o neném dela, ele tinha um problema. Era um problema raro também, sabe? A parede abdominal dela, era uma menininha, não era fechada, não, e tinha uma alça intestinal para fora, sabe? Mas aí o médico ele estava, assim... ele deu esperanças para a gente. Ele achou que... Ele já viu vários casos e ele falou assim: “Não, dá pra tirar o neném. Tira um pouco antes, faz a cirurgia e o neném fica normal, não tem problema não”. Só que aconteceu um problema lá, parece que aconteceu uma infecção e a parede quis fechar e estrangulou a alça intestinal. Aí, no dia seguinte, de manhã, eu tive a má notícia. Uma notícia excelente em um dia e uma má notícia horrorosa no outro. Ela estava lá em Belo Horizonte, aí eu tive que viajar pra lá. Foi o dia mais triste da minha vida, gente! Já estava com o enxovalzinho pronto, o nome do neném escolhido...

R: Com oito meses, não é?...

J: Era uma menininha linda, você precisava ver. Eu a vi, tudo. Aí foi bem triste, mas essas coisas acontecem mesmo, não é?

R: Mas logo ela tem outro, não é?

J: Se Deus quiser! Agora em julho ela forma em Enfermagem. A outra também está no terceiro período de Enfermagem, ela estuda lá em São João.

R: Mora em São João ou mora aqui?

J: Não. Ela mora aqui. Vai todos os dias para São João. Ela viaja comigo. À noite que a minha filha... que eu troco com a vizinha aqui. De manhã eu fico... a filha dela fica aqui em casa, comigo, não, com a Maria. E à noite, até nove horas, a Lara fica com ela. A gente troca porque ela trabalha na biblioteca. Então, quando ela precisa, a menina dela fica comigo e à noite a minha menina fica com ela, sabe? Porque o meu marido trabalha à noite, a Maria estuda à noite e eu estudo à noite. Todo mundo sai e não tem ninguém pra ficar com ela, sabe, então nós combinamos assim. A menina dela fica aqui em casa de dia e ela fica com a minha menina até as nove. Só porque o meu marido este ano pegou a EJA já de caso pensado. Ele dá aula para a EJA este ano por causa disso. Porque a EJA termina 21h. Aí todos os dias às 21h ele está aqui.

R: Jacira, e os afazeres domésticos: Vamos conversar um pouquinho sobre isso. Você tinha a ajuda de alguém quando as meninas eram pequenas e mesmo quando elas se tornaram adolescentes, para fazer as atividades domésticas?

J: Depois que elas se tornaram adolescentes elas que me ajudaram um pouco. Um pouco ajuda, não é? Com esse negócio de eu estar trabalhando na máquina elas sempre se viravam aqui dentro de casa, sabe? O mais difícil, o mais complicado eu fazia que era fazer a comida, não é? Eu parava, vinha fazer o almoço, mas se tivesse que lavar uma louça, elas já lavavam, sabe? Varriam a casa, arrumavam a cama, essas coisas elas faziam pra mim. Mas era tudo a gente mesmo que se virava aqui dentro de casa. Meu marido também, quando ele está em casa. Porque eu fico sobrecarregada fim de semana, não é? Porque junta roupa a semana inteira toda pra lavar no sábado. Aí no sábado eu vou lavar a roupa e eu divido o serviço de manhã. Ele já sabe. Eu vou lavar a roupa, ele vai fazer almoço, a Lívia vai arrumar a casa. A gente divide desse jeito, pra não sobrecarregar ninguém. Mas muita coisa fica é na responsabilidade da gente mesmo. Fica na responsabilidade da gente... o que dá errado... a gente é que leva a culpa...a não, deu errado por que fulano... não é? Então, a maior parte da responsabilidade fica em da dona da casa, mesmo, não é? Eles ajudam, mas... tudo recai em cima da gente, não é?

R: Quando que você começou a trabalhar na secretaria?

J: Bom... eu comecei... eu fiz um concurso em 2006 para professora. Eu fiz de audaciosa porque nem formada eu não estava [risos]. Na época eu perguntei para o Secretário de Educação se eu podia fazer e ele falou que não. Aí eu perguntei pra a advogada da prefeitura e ela falou assim: “Pode. Você faz, mas tem que rezar pra você não passar entre as primeiras e não ser desclassificada. Porque se passar entre as primeiras, você é jogada lá para o final da lista e se for desclassificada, acabou, não tem jeito”. Aí, minha filha, aconteceu que eu passei lá pra trás mesmo, lá no final da lista, sabe? Porque eu entrei sem nada. Entrei sem pontuação nenhuma, não tinha tempo de serviço, não tinha nada. Não tinha diploma ainda, não tinha nada. Aí eu passei e fiquei lá no final da lista. Aconteceu que eles começaram a chamar, não é? Foi chamando, chamando até chegar a minha vez. Eu cheguei até a recusar um local aí que não dava pra voltar. Tem umas escolas isoladas aqui, que não tem como voltar. Tem que ficar lá a semana toda. Aí não tinha como porque eu estudo, não é? Aí cheguei até a assinar a desistência lá algumas vezes porque queria que eu fosse para essas escolas e eu não pude. Aí quando foi em 2007, agosto de 2007 eu fui trabalhar em uma escola rural. Aí trabalhei até dezembro, por contrato. Aí, quando foi no ano seguinte me chamaram de novo. Aí foi em 2008, o ano passado.

R: Do concurso?

J: Do concurso, foi pelo concurso. Porque aí terminava o pessoal formado e como eu estava na lista, quer dizer, eu passei no concurso, eles não podiam deixar de me chamar e chamar uma pessoa que não passou ou que nem fez concurso. Eles eram obrigados a me chamar. Aí, quando foi em 2008, fevereiro de 2008, aí eu fui. Aí ficaram me mandando para lá, para cá. Eu fiquei na APAE um mês, fiquei em uma escola da periferia lá em Bom Jesus, um mês e depois fiquei em outra escola da zona rural há quase trinta quilômetros daqui. Só que dava para voltar a tempo de ir para a aula. Eu saía daqui de casa onze e meia. E chegava onze e meia da noite. Porque de lá eu já

ia para a faculdade. Às vezes cheia de poeira, toda suja. Aí chegava, porque era tudo estrada de terra, não é? Aí chegava lá no centro, a hora que eu chegava o ônibus da faculdade já estava saindo. Aí eu saía de um ônibus e entrava no outro.

R: Não tomava banho...

J: Tomava banho de manhã, antes de sair daqui, não é? Mas aí, de manhã, eu levantava cedo, fazia almoço, preparava aula, porque eu preparava aulas quase que diárias, não é, para lá. Era bem complicado. Aí eu fiquei lá, nessa localidade, a primeira chamava Batatu, em 2007. A de 2008 chama Pocheto, o lugar que eu trabalhei, sabe?

R: Zona rural também?

J: Zona rural, com sete alunos, turma multisseriada. Passei um aperto danado. Aí quando foi o ano passado, em abril do ano passado, está fazendo um ano agora, teve um concurso aqui. Teve um concurso da prefeitura. Um outro concurso, mas não tinha pra professora, pra essa área de educação, quase não. Tinha só pra supervisora. Mas aí, como em 2003, essa parte eu esqueci de contar, em 2003 eu fiz um curso de auxiliar odontológico, auxiliar de dentista. Eu fiz lá em São João. Todo sábado eu ia pra lá e tinha aula das sete às cinco da tarde. Todos os sábados durante o ano todo. Aí eu fiz esse curso lá e obtive o registro do CRO que me dá direito de trabalhar com dentistas. Aí, o ano passado, em abril saiu o concurso aí e tinha uma vaga para auxiliar de dentista e estava exigindo o registro no CRO e eu tinha. Aí eu fiz. A concorrência foi pouca. Eu concorri com mais duas só. E eu passei em primeiro lugar nesse concurso. Aí foi em abril o concurso e o meu contrato era até dezembro, mas aí quando foi em setembro eles me chamaram e eu larguei a escola e fui trabalhar. Estou trabalhando no PSF (Posto de Saúde da Família) agora. Eu fiz concurso no posto odontológico da prefeitura, mas aí como não tinha ninguém pra pegar o PSF eu peguei. Aí eu trabalho oito horas por dia. O meu concurso era pra trabalhar seis horas por dia. Aí lá na prefeitura eles me ofereceram 25% a mais pra trabalhar no PSF porque não tinha ninguém pra trabalhar.

R: Você trabalha como auxiliar de dentista.

J: Auxiliar de dentista. Estou desde setembro. Começo às sete da manhã até onze, onze e meia. Porque tem hora pra chegar, mas não tem hora pra sair, não. Porque enquanto vai chegando, se chegar emergência... Tem os pacientes agendados, mas se chegar gente com dor, enquanto chegar vai atendendo. Tem que atender, senão dá o maior problema, a pessoa vai até na polícia, sabe? Porque essas coisas de política, já viu como é que é. Então muitas vezes eu saio pra almoçar meio-dia e meio-dia e meia tem que estar lá de volta. Às vezes eu chego aqui em casa e não dá tempo pra nada, sabe? Aí volto, começo meio-dia e meia de novo. Saio às quatro horas, por aí.

R: Quem é que faz o almoço?

J: A Maria que faz. A Maria faz o almoço porque o Paulo trabalha de manhã. Ele tem dois cargos, trabalha de manhã e à noite, não é? E tem dia que ele trabalha à tarde também.

R: Como é que é o seu cronograma diário? Você levanta que horas?

J: Eu levanto seis e meia mais ou menos. Aí eu levanto, coloco a água lá pra fazer o café, ponho o leite pra ferver e tomo banho. Aí, passo o café, se der tempo de fazer alguma coisa, eu faço, porque dentista é o seguinte, a dentista chega só às oito horas, mas só que eu gosto de chegar bem antes porque eu gosto de deixar tudo pronto pra que a hora que ela chegar, ela já começar a atender logo. Porque tem que fazer um preparo todo, fazer assepsia de tudo, antes de ela chegar. Aí eu chego lá sete e quinze, mais ou menos. Aí é a conta quase de fazer um café, tomar um banho e sair correndo. De manhã não dá pra fazer nada. Depois eu chego onze, onze e meia para almoçar, varia onze, onze e meia, meio-dia, sabe? E como a dentista é de fora (ela é de Juiz de Fora) o horário de almoço dela, com quinze, vinte minutos ela já almoçou, sabe? Então ela não quer o horário de almoço muito longo, porque o horário lá é a gente que faz, sabe? A gente tem que cumprir as oito horas [de trabalho], mas aí a gente que faz. Não é a prefeitura que fala: “Ah, vocês vão trabalhar de sete as cinco”. Não.

R: Você pode depois, sair mais cedo.

J: Pode sair mais cedo um pouquinho. Lá pelas quatro horas, por aí, sabe? Aí é que dá um tempinho das quatro as cinco e pouco. Dá um tempo, assim, se eu tiver que ler um texto, fazer alguma coisa. Dá um tempinho, assim, não pra fazer uma coisa muito elaborada, assim, mas pra ler um texto, fazer um... um pouquinho dá. Mas quando a gente chega em casa tem tanta coisa esperando a gente, não é, para fazer, que muitas vezes não tem tempo pra nada.

R: E os afazeres domésticos atualmente? Eles te ajudam, então. A filha, o marido...

J: Ajudam.

R: Durante a semana dá tempo de você fazer alguma coisa em casa?

J: Você fala durante a semana? Dá nesse espaço que eu estou falando de quatro até as seis horas que eu estou aqui, não é? Depois eu vou para a faculdade.

R: E o que é que você faz nesse período de quatro até as seis horas?

J: Daí eu lavo a louça porque a minha menina não gosta de lavar. Aí eu almoço, saio, às vezes ela limpa a cozinha ali e ajeita tudo, mas coloca a louça suja lá fora, sabe? Ou então ela lava as mais fáceis e deixa as panelas todas lá. Nesse horário eu chego, vou lá, lavo a louça, dou uma lavada melhor no banheiro, porque ela faz as coisas, mas faz tudo mais ou menos. Se varre a casa, não varre debaixo das camas, sabe? Só essa ajeitada assim, eu dou, nesse horário. Mas as cinco horas eu busco a menina na escola, porque é o horário que eu encontro

com ela, só nesse horário. É das cinco as seis horas, que eu fico com ela, não é, só. Aí, busco ela lá na escola e seis horas eu saio pra faculdade.

R: Quanto tempo que leva daqui até São João?

J: São... sai daqui as seis e dez, chega lá sete e dez, por aí.

R: É mais ou menos uma hora.

J: É. Mais ou menos uma hora. Porque ele passa no CTAN, não é, porque dá a volta lá no CTAN, lá embaixo pra levar alunos, sabe? Ele dá uma volta, por isso que atrasa um pouquinho. Eu sempre chego atrasada, minha aula começa às sete horas, não é? A gente sempre chega sete e dez, sete e quinze. Quando tem que apresentar trabalho no primeiro horário, prova, alguma coisa assim, a gente passa aperto. E tem o caso do xerox também que eu te falei, não é, menina. Xerox tem dia que a gente tem que matar aula pra ir tirar xerox, sabe? Biblioteca tem dia que você precisa ir à biblioteca pra pesquisar alguma coisa, ver alguma coisa e não dá tempo. Aí é só pegar livro mesmo pra trazer porque lá não dá tempo pra nada, não é? E a gente perde muito tempo na estrada também, não é? Porque é uma hora pra ir e uma hora pra voltar, não é? É um tempo perdido, praticamente jogado fora. Pra quem mora lá já é bem mais fácil, não é?

R: No serviço dá pra você fazer alguma coisa da faculdade?

J: Raramente. Muito raro, porque a dentista lá, ela faz curso, então uma vez por mês ela tira uma semana pra fazer curso. Só que aí me mandam pra o outro consultório, sabe? Pra ajudar no outro consultório, então eu não tenho tempo pra nada.

R: Jacira, e lá... lá na faculdade? Você já falou que de vez em quando precisa matar aula pra xerocar e pra estudar? Quando tem um trabalho, uma prova... como é que você estuda para as provas?

J: Final de semana.

R: Ah, então me conta o que é que você faz no final de semana?

J: O final de semana meu é todo tomado. Eu levanto no sábado de manhã, levo minha filha no catecismo, porque ela já é obrigada a ir porque ela vai fazer a primeira comunhão. De oito às nove e meia é o catecismo dela.

R: Você fica lá esperando?

J: Não. Eu levo, volto aqui, coloco a roupa de molho, já vou lavando algumas, sabe, vou lá e busco, porque eu tenho medo de deixar ela vir sozinha.

R: Você lava a roupa da família toda? Da filha mais velha também?

J: Não. Da mais velha?

R: Não, a mais velha não, essa que mora com você.

J: A roupa dela, geralmente, a roupa dela, da Maria, roupa íntima durante a semana ela vai lavando, sabe? Mas assim, junta mesmo é roupa de cama, toalha, essas coisas. E roupa minha e do Zé. Então no sábado eu lavo muita roupa mesmo.

R: Você tem máquina de lavar?

J: Não. Eu tenho o tanquinho, aquele tanquinho, sabe? Máquina não tenho, não. Mas aí, depois tem que enxaguar tudo a mão... A roupa dela ela lava, mas tem sábado que fica muita roupa para eu lavar, sabe? Aí, como eu já falei, aí o Zé costuma fazer o almoço, a Maria vai arrumando a casa, eu vou lavando a roupa, aí na parte da tarde eu tenho que... aí que eu vou estudar. Vou fazer as minhas coisas, porque tem que fazer estágio, tem que fazer relatório de estágio. Eu estou fazendo o projeto já, da monografia, sabe, do TCC. Aí, à tarde que eu faço essas coisas.

R: E no domingo?

J: E... no domingo minha mãe me cobra um tanto. Minha mãe me cobra até. Eu tenho que ir lá. Aí eu tenho que ir lá um pouquinho no domingo porque ela fez setenta anos outro dia. Ela está muito chateada porque já tem setenta anos, está se achando, sabe... acabada, coitada. Então ela é muito carente. E o irmão dela morreu o ano passado em um acidente, o caçula dela, o mais novo... Aquilo acabou com ela. Ela está com uma depressão. Nossa! Ela está igual uma criança. Então arruma uma cobrança, sabe?

R: E aí você vai lá um pouquinho.

J: Aí eu tenho que ir lá.

R: De manhã?

J: Às vezes de manhã, dependendo eu vou à tarde, porque de manhã eu tenho outro compromisso que é levar a minha menina na missa das oito e meia na igreja porque o padre cobra para fazer a primeira comunhão tem que frequentar a missa também. Aí eu tenho o compromisso no sábado de manhã, com o catecismo e no domingo de manhã a missa, sabe? Aí às vezes eu chego aqui e dou uma ajeitada na casa e minha filha já sai. Ela não quer saber de casa e de nada, não. Final de semana ela diz: “Ah, mãe, trabalho durante a semana, final de semana eu quero livre”. Aí fica tudo pra mim. Aí no domingo fica tudo por minha conta.

R: O almoço...

J: O almoço, eu que faço tudo.

R: Arrumar a cozinha...

J: É. Arrumar a cozinha, arrumar a casa, tudo. A roupa que eu lavei sábado tem que guardar, tem que arrumar, passar.

R: Você passa a roupa?

J: Eu passo algumas, mas não passo tudo, não. Porque eu não dou conta, não dou conta. Então aquela roupa que não dá pra usar mesmo sem passar, eu passo. Mas a maioria eu guardo sem passar.

R: E a Lara, quem ajuda ela nas tarefas de casa dela?

J: A Maria que ajuda porque é de manhã. Ela estuda à tarde, não é? Aí ela faz o dever de manhã.

R: Quando você começou a estudar, o que é que você sentiu em relação à essa distância que você iria ficar da Lara, tanto tempo longe dela... como é que você se sentiu em relação a isso?

J: Nossa! Culpada demais. Me sinto até hoje... muito culpada. É porque eu criei as outras, mesmo igual eu te falei, eu estava quase que de corpo presente, mas eu estava ali, não é? Qualquer coisa eu estava por perto pra socorrer, pra ...não é? Agora, a Lara eu estou ausente mesmo de tudo, não é? Praticamente. Outro dia eu falei com ela porque ela disse “O mãe, falta de aula hoje!” Semana passada eu faltei duas vezes porque ela caiu, machucou o joelho, ralou todo o joelho, mas ralou demais, sabe? Ralou de ter que levar no posto pra fazer curativo. Aí ela... terça e quarta eu não fui na aula, sabe? Aí ela fica assim: “Mãe, você vai faltar à aula hoje, não é?” Às vezes ela não está com nada e quando eu vou buscá-la na escola ela diz: “Mãe, você vai faltar na escola hoje?” “Não, filha, não posso faltar hoje”. “Ah, mãe”... Aí fica naquela tristeza, sabe? Aí o dia que eu falo que posso faltar ela fica na maior felicidade do mundo. Morro de pena sabe? Esses dias eu falei com ela assim: “Ó, filha, aguenta firme que é só esse restinho de ano. Esse ano tem muitos feriados. Agora em junho, no final de junho a mãe entra de férias, então a mãe vai ficar mais tempo em casa”. Aí ela fica contando os dias para o feriado, sabe? E fica só pedindo para eu faltar de aula. Mas eu não falto, eu não gosto de faltar porque a gente que tem família vai chegar um dia que você vai ter que faltar, não é? Como no caso desse dia que ela estava machucada. Como que eu vou deixar ela aqui com a vizinha, passando mal, chorando o tempo todo, não é? Tomando remédio de hora marcada. Aí eu fiquei em casa esses dois dias. Mas eu não falto, não. Esses foram os dois primeiros dias que eu faltei esse ano. É justamente por isso, porque eu não posso faltar à toa, porque que o dia que eu precisar faltar não tem jeito.

R: E lá, quando você está lá na faculdade, você fica às vezes... a mente divaga, você fica pensando em alguma coisa de casa?

J: Fico. Fico pensando. Muitas vezes eu ligo no intervalo pra cá, pra saber como que está. Ainda mais esses dias que aconteceu esse assassinato aqui, a gente fica numa preocupação. Então às vezes eu ligo na hora do intervalo, dou uma ligadinha pra saber se está tudo bem, sabe? Muitas vezes eu nem concentro direito. Quando está tudo bem, nem tanto, mas quando ela está passando mal a gente fica numa preocupação imensa. A preocupação da gente é com todos os filhos, não é? Essa casada que mora lá, a gente se preocupa com esse negócio de vai e vem. Eles estão vindo quase todo final de semana, sabe, essas estradas e tudo, não é? A Maria que tem o namoradinho dela aí. E sai, demora a chegar. Eu tenho que ficar preocupada, pensando, sabendo, ligando pra saber onde que está. É muita coisinha, não é, que incomoda a gente. Mas... Ontem eu ainda vi um filme, não sei se você viu aquele filme da....

R: Não, não vi.

J: O filme era sobre isso, o cara que era tão ligado no trabalho que não tinha tempo para a família, sabe? Eu falei assim: “Gente, é uma lição pra gente”. Conta a história do cara assim, que passa a vida toda sem ter tempo pra família, nunca tem tempo pra nada, sabe? Por isso que às vezes eu penso, às vezes eu penso. Eu não gosto de falar não “não quero fazer isso, não vou, não vou dar conta, não”. Mas às vezes eu penso assim: “O ano que vem eu acho que eu vou querer descansar, ficar em casa mais tempo, curtir mais um pouco, dar uma relaxada pra pensar depois se eu vou fazer mais alguma coisa”. Porque a gente ficar emendando tudo, assim, a gente que tem família, você fica muito afastado da família. É marido, são os filhos, de todas as idades, estão sempre precisando da gente, não é?

R: Jacira, e lá na escola, nos horários de aula, acontece de você ficar fazendo tarefa de outro professor, fazendo algum trabalho na aula do outro professor?

J: Não. Isso eu não faço, não. Isso eu acho uma falta de educação muito grande, sabe? Por mais que a aula não esteja muito legal eu prefiro prestar atenção e eu não gosto de faltar, não, porque eu acho que cada aula a que eu falto acho que eu perco muita coisa, sabe? Porque eu vejo que tem gente lá que falta e falta e estoura todas as faltas, sabe? Eu acho que eu não conseguiria. Não sei se é porque eu tenho mais dificuldade devido ao estudo que eu tive. Eu não gosto de ficar faltando. E não faço tarefa de outro professor na aula do outro de jeito nenhum. Acho muita falta de educação.

R: Como é que está o seu acompanhamento nas disciplinas? Você ficou em dependência em alguma?

J: Não.

R: Está com dificuldade? Teve alguma disciplina mais difícil para estudar? Fala um pouco sobre isso.

J: É. Agora já melhorou um pouquinho, sabe? Mas eu, no início, parecia que eu estava em outro mundo, sabe? Eu não entendia nada que os professores falavam, eu não entendia os textos, até hoje tem texto que eu leio várias vezes até entender. Faço resumo pra ver se consigo entender. É meio complicado, devido essa formação meio deficiente que eu tenho mesmo. Às vezes eu falo para o meu marido assim: “Ô, Paulo, eu sou uma fraude”! Ele fala assim: “Não, Cira, você fez tudo direitinho, dentro da lei, não é nada disso, não. Você lê muito, você é esperta. Não é tanto assim, não”. Eu falo assim: “Ih! Não sei nada”. E ele fala assim: “Ninguém sabe nada, a gente aprende com o tempo”. Mas eu sinto, assim, que eu melhorei. Que eu melhorei bem. Eu sempre fui muito tímida, sabe? Até hoje eu tenho uma dificuldade imensa. Nossa, apresentar trabalho pra mim é o fim, sabe? Aquilo lá eu não vou acostumar com aquilo de jeito nenhum. Achei que eu ia acostumar, não acostumo. Todo dia de apresentar trabalho é um stress danado, não gosto. Porque eu acostumei. Do jeito que eu estudei foi assim, eu estudava, fazia a prova, pronto, não é? Em uma prova escrita até que eu me saio bem, sabe? Mas hoje em dia quase não usa isso mais, não é? A gente é avaliado mais é por *performance* mesmo na hora de apresentar trabalho e isso aí é... Mas o meu histórico é legal. Eu tenho ali. Peguei esse ano já. Aí outro dia meu marido ainda estava olhando, ele falou assim: “Nossa Senhora! A gente com um histórico desse ganhava até prêmio [risos]”. Por causa do curso que ele fazia, não é? Aí eu falei: “Não, mas a Pedagogia é bem mais tranquila, não é”?

R: E como é que é o relacionamento com os professores e com os colegas?

J: Legal.

R: Tem várias colegas mais novas, eu imagino.

J: A maioria. Quase todas elas poderiam ser minhas filhas.

R: Você se adaptou bem a isso? Ao convívio...

J: Me adaptei. Não tive muito problema não, sabe? Lá tem uma...ela não é da nossa turma, mas ela faz disciplina com a gente lá, que é mais ou menos da minha idade, ela é psicóloga, sabe? Tem até duas. Mas elas não são da minha turma. Elas fazem disciplina com a gente. São elas que chegaram que são mais ou menos da minha idade, o resto são todas jovens [risos] da idade das minhas filhas. Mas eu não tive muito problema com isso não.

R: E os professores sabem que você trabalha o dia inteiro, que você tem família, da sua dificuldade...

J: Nem todos sabem, nem todos, porque no início, quando eu contei minha trajetória lá, mas na época nem o Luiz nem o Sávio participaram, sabe, porque eu acho que eles tinham compromisso com outras coisas. Então quem participou... quem foi meu orientador foi o Lucas. Na época estava acho que a Beth e o Waldomiro. O Luiz até que orientou, mas no dia da apresentação ele não estava. Então alguns deles não sabem, não. Porque ali são cinquenta alunos, não é fácil para o professor conhecer tantos alunos assim. É difícil, mas a maioria não sabe, não. Da minha luta, não.

R: Jacira, chega às vezes o dia de você apresentar um trabalho ou fazer uma prova e você não conseguiu estudar ou que você chegou à aula e você não conseguiu ler o texto daquele dia?

J: Geralmente isso não acontece, não, porque assim que o professor pede o texto eu já corro lá e tiro o xerox e já vou lendo nas horas vagas, sabe? Até no ônibus mesmo. Eu não gosto muito de ler no ônibus, não. Não faz bem ir lendo em viagem, não, sabe? Mas quando eu estou muito apertada eu leio no ônibus, sabe? E...o ano passado, quando eu estava trabalhando lá na zona rural, todos os dias eu levava os textos e lia no caminho porque eu viajava para lá meio-dia. O ônibus saía dali de cima meio-dia. Aí eu lia. Às vezes leio à noite e fim de semana quando estou em casa. Nesse horário, quando eu estou muito apertada, que eu chego do serviço, em vez de fazer um serviço da casa eu leio. Muitas vezes eu estudo para a prova, preparo alguma coisa. Sexta-feira eu tive que ir pra escola só por causa de um trabalho que a gente tem que apresentar dia 29. A gente não tinha aula sexta-feira. Mas eu fui por que o grupo tem seis pessoas: duas daqui, uma de Lavras e duas de Barbacena. Então o que é que tem que acontecer? Um dia que não tem aula você tem que ir pra faculdade pra reunir pra montar o trabalho, porque não tem outro jeito. Porque daqui nós somos três, só que foi sorteio e a minha sobrinha caiu no outro grupo, sabe? Então ficou assim: cada turma de um lugar. Então foi todo mundo pra faculdade só pra fazer o trabalho.

R: E o estágio?

J: Estágio?

R: Que horas que você faz o estágio?

J: [risos] O estágio eu tenho feito, assim, quatro horas... eu combinei com a diretora lá... ainda não comecei a fazer o meu estágio. Mas eu vou fazer na Maria Joaquina, uma escola que tem lá no Bom Jesus. É uma escola que eu já fiz um outro estágio. Hoje ela está com outra diretora, mas a diretora que está lá hoje, ela era professora no outro estágio que eu fiz, entendeu? Eu fiz estágio na turma dela. Eu já conversei com ela e ela falou que assim que eu puder, que eu quiser eu posso ir, sabe?

R: A que horas que você vai fazer esse estágio?

J: Eu estou pensando em fazer assim: quatro horas eu peço para o meu marido para subir de carro e me levar lá. Aí eu fico de quatro às cinco. Vou ter que fazer uma hora por dia.

R: O outro estágio você fez como?

J: Não, o outro estágio eu trabalhava à tarde e fazia estágio de manhã. Só que agora eu estou trabalhando o dia todo. Falei com o Waldomiro lá, aí ele falou assim “conversa lá no seu serviço para ver se você consegue sair mais cedo”. Mas eu não posso nem pedir isso porque eu entrei lá em setembro, agora. Efetivei lá em setembro,

como é que eu vou ficar pedindo pra sair mais cedo, pra sair pra fazer estágio, não é? Então acontece isso, que às vezes, tem dia lá que o dentista termina três horas, três e meia. Um dia ela falou comigo assim: “Ó, faz o seguinte: a hora que você terminar o atendimento aqui eu fico aqui te cobrindo e você vai”. Ela falou comigo. Ela falou assim: “Se terminar três horas...” Três horas terminam os pacientes, dependendo do que tem que fazer, três horas termina. Ela falou assim: “Eu fico aqui até quatro horas porque se alguém chegar e perguntar onde você está eu falo que você foi fazer alguma coisa pra mim, aí você sobe três horas. Aí você faz o estágio de três as cinco”. Porque se não vai demorar muito pra fazer porque eu tenho que fazer observação, não é, e vou ter que fazer as atividades todas. Aí eu estou pensando nisso. A semana que vem, também, ela vai fazer o curso. Então eu estava pensando de conversar com a minha chefe pra ver se ela me libera uns dois dias. Porque se ela não me liberar...

R: Porque já que a dentista não vai estar lá mesmo, não é?

J: É.

R: Às vezes conversando, explicando o que é que você vai fazer pode ser que eles deixem, não é? Jacira, e a questão, assim... do seu emocional, porque sobre nós pesa uma carga tão grande, não é? A carga daquele peso de consciência que você falou, a carga do trabalho doméstico, a carga do trabalho lá na prefeitura. Tem algum momento que dá, assim, um estresse?

J: Dá [rindo], dá. Tem alguns momentos que dá um desânimo e eu fico imaginando: “Meu Deus do céu, o que é que eu estou fazendo comigo e com a minha família?” Tem hora que dá, assim... a gente fica nervosa. Esses tempos eu tive até um problema aí porque a minha pressão subiu, estou tomando remédio pra controlar a pressão, sabe? E é tudo isso, essa pressão que tem sobre a gente, não é? Até que... teve uma época aqui que eu estava tomando até remédio pra dormir. Eu não estava conseguindo dormir. Geralmente final de período isso acontece. Porque final de período tem aquele tanto de coisa pra fazer, aquele monte de trabalho pra apresentar. Aquele tanto de coisa que acumula tudo para o final do período. Aí costuma acontecer, sabe, de o estresse baixar mesmo. Aí eu não consigo dormir, eu deito pra dormir e começo: “Ai, meu Deus, eu tenho que fazer isso, ai meu Deus, eu tenho que fazer aquilo”. Sabe, aí preocupo com o serviço, com problemas que estão acontecendo no trabalho, preocupo com problemas que estão acontecendo na família, preocupo com problemas..., sabe, da faculdade. Um monte de coisa pra fazer, pra entregar, prova e trabalho pra apresentar e pra terminar de fazer. E reunião de grupo que às vezes tem que reunir em um dia e uma pode e a outra não pode, aquela confusão. Coisa para entregar que não está pronta. Ih, a gente fica louca, louca. Final de período a gente fica doidinha. Cada final de período é um trauma, sabe? Você sai traumatizada de cada período porque é muita coisa pra gente. Eu acho que..., assim, eu acho, eu aconselho todas as pessoas a estudarem, fazerem uma coisa de cada vez, sabe? Você misturar tudo assim, fica difícil. Eu já cheguei em um ponto em que eu não posso largar nada. Eu não posso deixar a faculdade agora porque eu estou no último período, eu não posso deixar o meu trabalho porque eu consegui efetivar em setembro agora, com 48 anos eu consegui efetivar em um trabalho. Coisa que nunca aconteceu na minha vida, como é que eu vou deixar? Não tem jeito. Por isso que às vezes eu peço aqui em casa para o pessoal aqui em casa para ter um pouco de paciência, agüentar firme o resto do ano, principalmente para a

Lara, coitadinha, porque ela quase não me vê durante a semana. Aí às vezes eu fico com pena dela e digo “Ô, filha, aguenta firme aí, porque...”. E ela é muito carente, ela fica em volta de mim o tempo todo. Hoje ela está ali. Eu estava ali limpando lá no quintal e ela estava assim “mãe, eu vou ler um livro pra você, viu mãe”? [risos] Aí foi lá ler o livro. Aí ela disse: “Mãe, você está prestando atenção?” Aí ela lê uma página e vira pra eu ver a gravura. “Olha aqui mãe!” E vira para eu ver a gravura. “Ih! Mãe, daí você não está vendo, não. Tem que chegar mais perto!”

R: E quando você quer estudar, ela fica fazendo isso?

J: Fica, fica. E às vezes eu perco a paciência e é isso o que mais me dói, sabe? Isso é o que mais me dói. Foi isso que eu vi no filme ontem que eu estou te falando. E o que mais me dói é que às vezes eu digo assim: “Ai, minha filha, pelo amor de Deus, sai daqui, me deixa estudar!” Quantas vezes eu faço isso, olha, não deveria fazer isso, nunca. Olha que pecado! Eu digo assim: “Filha, eu estou fazendo uma coisa importante aqui, depois eu vejo”. E ela vem e diz: “Ô mãe, vamos brincar comigo? Vamos jogar bola? Vamos pular corda?” “Ai, filha, agora eu não posso, não.” Nossa! É terrível você ter que fazer isso. Dói demais, não é? Mas muitas vezes você está tão concentrada naquilo que você está fazendo, é uma coisa tão difícil, tão complicada...

R: Tem o prazo... Você tem que entregar no dia seguinte, sei lá, na semana seguinte.

J: Tem que entregar. Aí baixa aquele estresse, eu perco a paciência, eu grito, sabe? Nossa! Maior pecado! Não é coisa de se fazer com criança, não.

R: Jacira, já estamos indo para o final da nossa entrevista. Demorou, não é? Você tem o hábito de ler, ir ao cinema, ir ao teatro, assistir a algum musical, ou uma peça?

J: Ler, eu tenho o hábito. Agora cinema, teatro, essas coisas eu não tenho porque aqui em Lagoa não existe isso. Já fui em cinema algumas vezes em São João. Teatro, já fui. Mesmo através da faculdade eles levam a gente. De vez em quando tem um grupo de teatro aqui apresentando aqui. Eles vêm apresentar aqui. Eu sempre vou, sabe? O mesmo grupo de teatro que se apresenta lá, que é o Manicômios, não é, aí eles vêm aqui de vez em quando na escola e aí eu assisto. Mas, assim, costume, costume eu não tenho, não. É de vez em quando só.

R: E lazer? O que é que você faz em seus momentos de lazer?

J: Quase nada [risos, como se eu tivesse contado alguma piada]. Não dá tempo, não dá tempo. Por enquanto não está tendo tempo. Às vezes a gente sai, assim, sai em família à noite. Família que eu falo, assim, eu com o Paulo e a Lara, porque a outra já não acompanha a gente mais. Às vezes eu saio à noite, assim, no sábado à noite, a gente vai lá no centro, toma um refrigerante, come uma pizza, assim. Essas saídas assim. Não, quase... lazer, não. Aqui tem um clube, que é outra coisa também, que eu até tirei a conta do clube porque ninguém aqui em casa tem tempo de ir ao clube. A Lara tem tempo mas não tem quem leve. Passou o verão todo e ela falava: “Mãe, me leva no clube”! Levei ela um dia no clube este ano. Eu era sócia lá, até por fim tirei porque eu estava pagando à

toa, sabe? E lá é legal, lá é bom. Lá tem sauna, tem academia, sabe? O clube é bem bacana. Mas aí outro dia eu falei com ela assim: “O ano que vem a mãe vai estar mais folgada eu vou voltar a pagar”. Mas dá pena, boba, porque tem fim de semana que a gente está preocupada com outras coisas, não tem tempo de dar um passeio, não tem tempo pra nada mais. Porque a maioria das coisas que não tem como fazer durante a semana, fica tudo para o sábado e o domingo.

R: E quando você vai fazer esse lazer ou mesmo visitar sua mãe, às vezes você está lá e pensando no que você tem que fazer aqui?

J: Hum, hum. Muitas vezes eu vou lá para a casa da minha mãe levando texto para ler lá [risos deliciosos de cumplicidade]. Ou então eu chego lá [as duas rindo], chego lá e não dou papo pra ela não, fico lá no computador pesquisando coisas que eu estou estudando, sabe?

R: Lá tem internet [rindo]?

J: Tem [rindo]. Tem agora, faz pouco tempo. Deve ter a uns dois meses só.

R: Quem é que mora lá para ter internet?

J: Mora minha irmã, essa é solteira, essa que é pedagoga. Ela é solteira e ela mora lá. E tem o meu irmão que por causa do problema de visão que ele tem ele é aposentado e ele fica em casa. Ele tem 36 anos. Aí ele fica em casa. E tem o meu irmão mais novo que trabalha em uma fábrica de móveis. Moram a minha mãe, com os dois e a minha irmã. Moram quatro pessoas lá.

R: Então, está bem, Jacira, tem alguma coisa que eu não perguntei e que você gostaria de falar? Do dia a dia, das suas estratégias de estudo, da questão da tríplice jornada, de conciliar o trabalho, a vida doméstica, os afazeres domésticos e a universidade?

J: Não. Só... outro dia uma pessoa me perguntou uma coisa e depois ela riu quando eu respondi. Ela me perguntou assim: “Como que você faz pra dar conta de tudo isso”? E eu respondi para ela assim: “Mas eu não dou conta [rindo]! Não dou conta, porque fica tudo mais ou menos”. A minha casa fica muito mal cuidada, sabe? A família fica muito de qualquer jeito. Mesmo o estudo, a gente não tem tempo pra se dedicar como a gente gostaria, não é? Agora o trabalho aí já tem aquele tempo que você sai de casa para aquilo mesmo, não é? O trabalho até que não, mas a vida da gente no resto, assim, é complicado. Fica tudo mais ou menos mesmo. Eu respondi para ela que eu não dou conta de jeito nenhum, não dou conta. Eu não tenho tempo. Teve uma época que eu caminhava todos os dias. Saía aqui e caminhava todo dia, longe. Andava dois, três quilômetros. Hoje, não tenho tempo nem pra caminhar. Não tem jeito, aqui, olha [mostrando as “gordurinhas” localizadas na barriga]. Eu sempre fui muito magrinha, eu pesava 45 a 50 quilos, hoje estou com mais de 60 quilos. Não tenho tempo para nada, não.

R: Então, a gente gostaria até, de fazer melhor, não é?

J: Sim.

R: Nos estudos, tirar notas melhores, se dedicar mais aos estudos, mas é o que dá para fazer?

J: Os estudos pra mim não é sofrimento, não, eu gosto. Mas o problema é que é muita coisa, acumula muita coisa, sabe? Então eu aconselho o pessoal mais jovem aí, eu falo “estuda enquanto dá, enquanto não tem filho, enquanto não tem família..., enquanto tem alguém para assessorar”. Porque chegar em casa e encontrar tudo arrumadinho, não é? Se tiver tudo no jeito é bem mais fácil. Porque muitas vezes você está ali... “Ah! Eu tenho que fazer aquilo!” Tem hora que você pensa “Ah! Mas agora eu não posso, agora eu não posso”. Então você fica adiando muita coisa para a última hora, chega na última hora você faz de qualquer maneira. Ou vai ou racha. Tem que ser feito mesmo, não é? Então acontece muitas vezes. Principalmente nos estudos, muitas vezes você não faz as coisas como você gostaria. Você não faz uma prova tão bem feita como você faria se, talvez, tivesse competência para fazer. Pela falta de tempo para estudar e se dedicar mais. Você não consegue. Por exemplo, em um trabalho que você vai apresentar, poderia apresentar melhor. Às vezes por causa de um problema, um estresse, um cansaço, algum problema que acontece e você fica chateada, depois, acontece muito.

R: Até a concentração na aula...

J: Até a concentração. Muitas vezes você está lá na aula e a cabeça, oh, está... Não é porque a aula está chata, não. É porque você está com um problema muito maior do que... Não é? Aí você não consegue prestar atenção na aula, não consegue...

R: E a faxina da casa, quem é que faz? Quem é que limpa vidro, e...

J: Limpar vidro tem um tempão que ninguém limpa.

R: Limpar o banheiro...

J: Banheiro, todo fim de semana eu limpo. Dou uma lavada boa no banheiro. Durante a semana a Maria vai só passando pano e secando, mesmo, sabe? Porque ela também não tem tempo porque ela estuda, também. Tem os dias da semana que ela tem aula à tarde lá em São João. Ela tem que viajar para São João porque ela tem aula à tarde, então ela não tem tempo. Ela estuda e ela faz faculdade de Enfermagem, que não é fácil. Tem que estudar muito. Então a gente vai levando a casa, é assim, é o básico mesmo. É o grosso que a gente tira. Uma faxina bem feira mesmo, oh [estralou os dedos para indicar muito tempo], tempos que eu não faço. Porque eu não tive férias no final do ano. Eu tive férias da faculdade, mas eu não tive férias do trabalho. As férias não estão coincidindo, sabe? De agora em diante eu quero ver se eu consigo fazer com que coincidam, não é? No meio do ano eu quero ver se eu tiro uns dias no trabalho pra coincidir com as férias escolares, não é? Já para ajudar

também no TCC que agente está apertada pra fazer o TCC. Durante o mês de julho eu quero ver se eu já vou adiantando alguma coisa pra não ficar muito apertado, não é?

R: Então está bom, Jacira. Muito obrigada!

J: Por nada.

R: Foi muito bom conversar com você. A gente pode encerrar?

J: Pode.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)