



Universidade Federal  
de São João del-Rei

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

RAIANE JÉSSICA DA  
CRUZ

**TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES E  
EGRESSOS PROTESTANTES DA UFSJ, MEMBROS DAS CAMADAS  
POPULARES**

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2022

**TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES E  
EGRESSOS PROTESTANTES DA UFSJ, MEMBROS DAS CAMADAS  
POPULARES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Menezes Viana  
Coorientador: Prof. Dr. Écio Antônio Portes

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C957t Cruz, Raiane Jéssica da.  
TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES E  
EGRESSOS PROTESTANTES DA UFSJ, MEMBROS DAS CAMADAS  
POPULARES / Raiane Jéssica da Cruz ; orientador  
Gabriel Menezes Viana; coorientador Écio Antônio  
Portes. -- São João del-Rei, 2022.  
195 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) --  
Universidade Federal de São João del-Rei, 2022.

1. Habitus religioso. 2. Trajetórias escolares. 3.  
Circunstâncias atuantes. I. Viana, Gabriel Menezes ,  
orient. II. Portes, Écio Antônio , co-orient. III.  
Título.



Portal do  
Coordenador Stricto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

EMITIDO EM 31/08/2022 10:41

## DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **RAIANE JÉSSICA DA CRUZ** foi aprovado(a) na DEFESA de DISSERTAÇÃO em PROCESSOS SÓCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES/PPEDU - São João del-Rei do Curso de MESTRADO, no dia 30 de Agosto de 2022 às 08:30, no(a) <https://meet.google.com/ayx-uiyb-stz>, UFSJ, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) GABRIEL MENEZES VIANA

(Presidente)

ECIO ANTONIO PORTES

(Interno)

Doutora (a) WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA

(Externa à Instituição)

Doutora (a) MARLICE DE OLIVEIRA E NOGUEIRA

(Externa à Instituição)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES E EGRESSOS  
PROTESTANTES DA UFSJ, MEMBROS DAS CAMADAS POPULARES

*Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução Resolução UFSJ/CONSU nº 62/2011.*

São João del-Rei, 31 de Agosto de 2022.

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO  
COORDENADOR(A) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens  
E falasse a língua dos anjos  
Sem amor, eu nada seria”.*  
*(Legião Urbana)*

## AGRADECIMENTOS

Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria (Legião Urbana). Nada seria sem meus familiares, amigos e educadores, que, com muito carinho, paciência, atenção e dedicação, me ajudaram a trilhar este caminho e a acreditar em mim mesma e no poder da educação.

A Deus, que tem me sustentado até aqui. É tudo sobre Ele e para Ele.

À minha mãe, Márcia, e seu companheiro, Wanderlei, que, com trabalho duro, me proporcionaram a oportunidade de estudar, além de todo apoio e cuidado necessários para que eu pudesse trilhar os caminhos da escola.

Ao meu pai, Rodovaldo, e sua esposa, Viviane, que me ensinaram a importância da escola e foram minhas principais fontes de incentivo aos estudos.

Aos meus eternos professores, o Dr. Heberth Paulo de Souza e a Ma. Alessandra Aparecida de Carvalho, que me deram todo o suporte necessário para a conclusão da minha graduação e me ensinaram a sonhar. Eles me mostraram que a educação nos liberta e que eu poderia, sim, ser uma pesquisadora. Sempre com muito carinho, paciência, atenção e dedicação, eles me apoiaram, me auxiliaram a enxergar o meu papel no mundo e me tranquilizaram diante de momentos de dúvidas e angústias. Vocês são meus grandes incentivadores, amigos e mestres.

Ao professor Dr. Écio Antônio Portes, que acreditou em mim e me presenteou com a oportunidade de realizarmos um trabalho em coautoria. Agradeço por acreditar no meu potencial, pela atenção e pela orientação, por inspirar meus estudos na Sociologia da Educação, pelas suas grandes contribuições na área e por ter compartilhado comigo saberes e ambições.

Ao professor Dr. Gabriel Menezes Viana, que me acolheu de braços abertos durante o andamento do curso de Mestrado em Educação e que, com coragem, dedicação e carinho, aceitou a tarefa de dar continuidade à orientação de forma tão comprometida e paciente.

Aos seis entrevistados, que participaram desta pesquisa. Pessoas muito solícitas, generosas e dedicadas, que compartilharam suas trajetórias tão profundamente, revelando seus medos, sonhos e alegrias. Eles não mediram esforços para contribuir na construção de conhecimento e proporcionaram à pesquisadora momentos de risadas, lágrimas e suspiros. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

À turma de pesquisadores, meus colegas de Mestrado, que compartilharam

comigo angústias, aflições, dúvidas, sugestões, experiências e saberes do campo universitário. Em toda a minha trajetória escolar, nunca estive inserida em uma turma tão unida, companheira, divertida e amiga como esta. Vocês tornaram o peso do desenvolvimento de uma pesquisa científica muito mais leve.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEDU), uma vez que eles e elas, ao longo de suas disciplinas, me proporcionaram não apenas desenvolver o conhecimento científico e acadêmico, mas também uma postura enquanto ser no mundo, dotada de criticidade e criatividade.

Às professoras Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira e Dra. Wânia Maria Guimarães Lacerda, pelas importantes contribuições durante a banca de qualificação e defesa. Agradeço, também, à Ana Carla, secretária do PPEDU, pela gentileza e solicitude no atendimento às dúvidas.

À Christiane, psicóloga da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), pelo acompanhamento, direcionamento e torcida.

Às minhas tias, primas, irmã, irmãos, afilhada e sobrinho, por transbordarem meu coração de amor e pela admiração e incentivo.

À minha avó Terezinha e ao tio João, meus anjinhos, que estão cuidando de mim lá do céu.

Às minhas colegas da graduação, que compartilharam comigo anos de trajetória, boas histórias e risadas. Em especial, à Andréa, minha parceira em pesquisas e trabalhos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por meio da bolsa de Mestrado, contribuiu para a construção deste estudo.

Agradeço a todos, que me apoiaram e seguiram comigo nesta trajetória. Vocês foram os motivos pelos quais eu persisti na pós-graduação, uma etapa do ensino, que também se mostrou repleta de desafios. Aos familiares e educadores, que deram origem aos nomes fictícios dos sujeitos de pesquisa, devo a minha eterna gratidão e admiração.

## RESUMO

O estudante e o egresso, membros das camadas populares, se tornaram objeto de investigação no Brasil na década de 1990 com a realização de alguns trabalhos, como os de Portes (1993), Viana (1998) e Silva (1999). Esta pesquisa visa, portanto, a oferecer uma contribuição no campo da Sociologia da Educação ao investigar a trajetória de escolarização de estudantes e egressos protestantes da UFSJ, membros das camadas populares, e analisar o conjunto de “circunstâncias atuantes” empreendidas pelos sujeitos e suas famílias, que corroboraram para um rendimento escolar favorável. Visa, também, a analisar a socialização entre família, escola e igreja como fator na construção de destinos escolares de sucesso. Para responder aos objetivos de investigação, a pesquisadora realizou entrevistas de caráter genealógico com seis universitários e egressos, que se matricularam, entre os anos de 2015 e 2021, em quaisquer dos cursos oferecidos pela UFSJ. A pesquisadora não adotou como critério de seleção dos entrevistados os cursos mais prestigiados. As entrevistas foram realizadas via recursos tecnológicos em razão do isolamento social necessário em virtude da pandemia de Covid-19. Vale ressaltar a importância do pertencimento a um meio familiar evangélico, ou seja, que os pais também sejam protestantes tradicionais ou pentecostais, uma vez que esta pesquisa busca analisar a socialização e compreender mais as trajetórias de escolarização de famílias protestantes. Em nosso levantamento na literatura especializada, identificamos que há poucas pesquisas, que tratam do tema escolarização e religião. As leituras das obras de Max Weber, de Pierre Bourdieu e de outros sociólogos, que abordam questões como cultura, religião e escolarização, corroboraram a compreensão das trajetórias escolares dos sujeitos investigados e das relações entre *habitus* religioso e *habitus* escolar. A reconstrução das trajetórias escolares apontou a ausência de reprovações e os bons resultados escolares como elementos marcantes nas trajetórias dos sujeitos. As “circunstâncias atuantes”, que possibilitaram o ingresso desses estudantes e egressos protestantes à universidade, foram: a) a disciplina, a obediência e a docilidade; b) a autonomia, a responsabilidade e a organização; c) a participação em grupos infantis no interior da igreja; d) os cultos domésticos; e) a igreja como espaço de desenvolvimento de práticas culturais; e f) o exercício de funções de liderança na igreja e de trabalho voluntário. A incorporação de modos de vida vinculados à filiação religiosa, como a disciplina, a ética do trabalho e do esforço, a autonomia, a solidariedade, a relação positiva com a leitura e a escrita, o ensino da obediência como valor, a regulação moral, o desenvolvimento da liderança e a aquisição de capital cultural e informacional – que não é automática –, exige um trabalho sobre si mesmo e um trabalho familiar. Tais disposições mostraram-se rentáveis para o mundo escolar. Pôde-se concluir, também, que a religião e a classe social são variáveis interligadas e indissociáveis. A igreja foi uma instituição de controle do corpo e da mente e espaço de desenvolvimento de práticas artísticas, musicais, de leitura e escrita, além de apoio afetivo, emocional e material, em alguns casos.

**Palavras-chave:** *Habitus* religioso, trajetórias escolares, “circunstâncias atuantes”.

## ABSTRACT

The student and the graduate, members of the popular classes, became the object of investigation in Brazil in the 1990s, with the realization of some works, such as Portes (1993), Viana (1998), and Silva (1999). This research aims, therefore, to offer a contribution in the field of Sociology of Education by investigating the schooling trajectory of protestant students and alumni of UFSJ, members of the popular classes and analyzing the set of “active circumstances” undertaken by the subjects and their families that corroborated for a favorable school performance. It also aims to analyze the socialization between family, school and church as a factor in the construction of successful school destinations. To respond to the research objectives, the researcher conducted genealogical interviews with six university students and graduates who enrolled between 2015 and 2021 in any of the courses offered by UFSJ. The researcher did not adopt the most prestigious courses as a criterion for selecting the interviewees. The interviews were carried out using technological resources, due to the social isolation necessary due to the Covid-19 pandemic. It is worth mentioning the importance of belonging to an evangelical family environment, that is, that the parents are also traditional Protestants or Pentecostals, since this research seeks to analyze socialization and better understand the schooling trajectories of Protestant families. In our survey in the specialized literature, we identified that there are few studies dealing with the topic of schooling and religion. Reading the works of Max Weber, Pierre Bourdieu and other sociologists who address issues such as culture, religion and schooling corroborated the understanding of the school trajectories of the investigated subjects and the understanding of the relationship between religious habitus and school habitus. The reconstruction of school trajectories indicated the absence of failures and good school results as striking elements in the subjects’ trajectories. The “active circumstances” that made it possible for these Protestant students and alumni to enter the university were: a) discipline, obedience and docility; b) autonomy, responsibility and organization; c) participation in children’s groups within the church, d) domestic services, e) the church as a space for the development of cultural practices, and f) the exercise of leadership roles in the church and volunteer work. The incorporation of ways of life linked to religious affiliation, such as discipline, the ethics of work and effort, autonomy, solidarity, a positive relationship with reading and writing, teaching obedience as a value, moral regulation, the development of leadership and the acquisition of cultural and informational capital, – it is not automatic – requires work on oneself and family work. Such provisions proved to be profitable for the school world. It can also be concluded that religion and social class are interconnected and inseparable variables. The church was an institution of body and mind control and a space for the development of artistic, musical, reading and writing practices. In addition to affective, emotional, and material support, in some cases.

**Keywords:** Religious habitus, school trajectories, “active circumstances”.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Características socioculturais	72
Quadro 2 – Filiação religiosa dos entrevistados durante a infância e a adolescência	150

## LISTA DE SIGLAS

ABADS - Associação Brasil Alemanha de Desenvolvimento Social  
ABU - Aliança Bíblica Universitária  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BPC - Benefício de Prestação Continuada  
CEP - Código de Endereçamento Postal  
CEPEB - Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos  
CEU - Comunidade Evangélica Universitária  
COMAP - Colégio Municipal Afonso Pena  
COPEVE - Comissão Permanente de Vestibular  
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social  
CTAN - *Campus* Tancredo Neves  
EBF - Escolas Bíblicas de Férias  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ESA - Escola de Sargentos das Armas  
ET - Extraterrestre  
EUA - Estados Unidos da América  
FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FSE - Fator Socioeconômico  
FUMP - Fundação Universitária Mendes Pimentel  
FUNREI - Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSS - Instituto Nacional do Seguro Social  
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica  
LDB - Leis de Diretrizes Bases da Educação Nacional  
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social  
MCMV - Minha Casa Minha Vida  
MEC - Ministério da Educação  
MOFUCE - Moradia Movimento Fundação da Casa do Estudante

MPB - Música Popular Brasileira  
NAC TALES - Núcleo de Ação Cultural – Talento, Alegria e Solidariedade  
ONG - Organização Não Governamental  
OSFA - Obras Sociais Fé e Alegria  
PPEDU - Programa de Pós-graduação em Educação  
PROCON - Programa de Proteção e Defesa do Consumidor  
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica  
PROUNI - Universidade Para Todos  
PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
QI - Quociente de Inteligência  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SBT - Sistema Brasileiro de Televisão  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCP - União de Crianças Presbiterianas  
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais  
UFAC - Universidade Federal do Acre  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFLA - Universidade Federal de Lavras  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei  
UFV - Universidade Federal de Viçosa  
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UNESP - Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná  
UPA - União Presbiteriana de Adolescentes  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Apresentação	15
Hipóteses	20
Metodologia	21
Organização geral da dissertação	26
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1 Camadas populares	28
1.2 Trajetórias e estratégias escolares	30
1.3 "Circunstâncias atuantes"	58
1.4 Interface: religião e escolarização	60
2 OS SUJEITOS PESQUISADOS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES	70
2.1 ALESSANDRA: Escolarização “era o que fazia falta para mim”	73
2.2 HEBERTH: “Sempre foi muito prazeroso para mim estar na escola”	83
2.3 MÁRCIA: “Eu passei a vida inteira estudando Música”	91
2.4 WANDERLEI: “Eu nunca vi outra possibilidade ao final do Ensino Médio a não ser a faculdade”	103
2.5 VIVIANE: “Sempre fui uma boa aluna. Nunca dei muito problema” na escola	111
2.6 RODOVALDO: “Minha mãe não precisava ficar cobrando de mim essa coisa de estudar”	120
3 AS “CIRCUNSTÂNCIAS ATUANTES” EMPREENDIDAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS E SUAS FAMÍLIAS	131
3.1 “Eu sempre tive muito medo de decepcionar meu pai”: a disciplina, a obediência e a docilidade	131
3.2 “Eu sempre fui muito responsável”: a autonomia, a responsabilidade e a organização	134
3.3 “Tivemos um excelente desenvolvimento na escola, porque a gente já tinha um ensino de escrita e leitura na igreja”: a participação em grupos infantis no interior da igreja	136
3.4 “Sempre depois do almoço, meu pai declamava e orava com a gente”: os cultos domésticos	140
3.5 “A igreja era um ambiente social completo. Tinha tudo na igreja”: arte, esporte e musicalização – igreja como espaço de desenvolvimento de práticas culturais	142
3.6 “Eu sempre quero ajudar, eu sempre quero estar envolvido e me mostrar útil”: o exercício de funções de liderança na igreja e de trabalho voluntário	145
4 A SOCIALIZAÇÃO: FAMÍLIA, ESCOLA E IGREJA COMO FATOR NA CONSTRUÇÃO DO <i>HABITUS</i> RELIGIOSO	149
4.1 Religião e construção do <i>habitus</i> religioso	149

4.2 O efeito da religião na dinâmica familiar	155
4.3 A relação entre <i>habitus</i> religioso e <i>habitus</i> escolar	162
4.4 Comunidade religiosa como rede de apoio afetivo e emocional	165
4.5 Pertencimento religioso e conflitos no mundo universitário	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	187
Apêndice 1: CHAMADA DAS REDES SOCIAIS	187
Apêndice 2: QUADRO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE RELIGIÃO E ESCOLARIZAÇÃO	188
Apêndice 3: ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	190
Apêndice 4: QUADRO COMPARATIVO DAS TRÊS LDB	195

## INTRODUÇÃO

### Apresentação

O interesse pela pesquisa surgiu da minha experiência na graduação com a produção do artigo (CRUZ, 2016), que aborda o papel da instituição escolar na perpetuação das desigualdades sociais. Já no início do curso de graduação, identifiquei-me com a disciplina Sociologia da Educação, destinada a estudar os processos sociais de ensino e aprendizagem. O artigo se dedica a discutir a realidade socioeducacional das camadas populares e a contribuição da instituição escolar na perpetuação das desigualdades sociais. Durante sua elaboração, realizei um levantamento bibliográfico de obras de autores como Lahire (1997), Portes (2000) e Viana (2000), que abordam trajetórias de escolarização prolongadas de estudantes de camadas populares, além de Bourdieu (2015c) e Nogueira e Nogueira (2006), que produzem elementos teóricos, os quais auxiliam na compreensão das obras anteriormente citadas. Pude observar na pesquisa grande esforço dos alunos, familiares e terceiros nas trajetórias escolares de sucesso escolar improvável.

Após a conclusão da graduação em Pedagogia, o que não foi fácil devido à falta de recursos financeiros desde o meu ingresso no sistema escolar, vi no Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) a oportunidade de aprofundar meus estudos em Sociologia da Educação, pois o Programa tem como linha de pesquisa “Discursos e produção de saberes nas práticas educativas”. Essa linha investiga, dentre outras questões, as trajetórias escolares de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a presente pesquisa é pertinente ao curso de Mestrado em Educação, uma vez que se encontra dentro da linha de investigação do curso e contribui para responder aos objetivos do Programa e formar pesquisadores da educação capazes de desenvolver pesquisas acadêmicas, que contribuam para compreender diferentes realidades educacionais.

O pré-projeto que submeti no processo seletivo de Mestrado em Educação foi reformulado ao longo das disciplinas do Programa, mas, desde o início, meu interesse por investigar trajetórias escolares nas camadas populares permanece. Isso porque tenho experiência pessoal dos desafios e das estratégias de alunos pobres, que visam ao sucesso na escola.

As características socioeconômicas foram levadas em consideração na realização deste trabalho. Nós nos propusemos a analisar as trajetórias escolares no contexto das

camadas populares, uma vez que as condições de existência, a escolaridade dos familiares e a posse de bens de consumo são elementos determinantes nas trajetórias dos sujeitos: “O modo de vida determinado religiosamente é, em si, profundamente influenciado pelos fatores econômicos e políticos que operam dentro de determinados limites geográficos, políticos, sociais e nacionais” (WEBER, 1982, p. 310).

Já no mestrado, interessei-me pela escolarização de estudantes e egressos protestantes da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), membros das camadas populares. O meu objeto de pesquisa versa sobre trajetórias e estratégias escolares de protestantes, que se matricularam entre os anos de 2015 a 2021 nos cursos oferecidos pela UFSJ. Tem como objetivo central analisar as trajetórias e as estratégias escolares de sucesso escolar em meios onde a posse de capitais (cultural<sup>1</sup>, econômico<sup>2</sup>, simbólico<sup>3</sup> e social<sup>4</sup>) é restrita.

Em relação à Sociologia da Educação e em como se desenvolveram os estudos na área até chegar às investigações sobre trajetórias e estratégias escolares e em como esta investigação é relevante para a área, iniciaremos trazendo Nogueira (1995). A autora discute as duas fases da Sociologia da Educação. A primeira de Durkheim, considerado o pai da Sociologia da Educação, até a Segunda Guerra Mundial. Nessa fase, eram ausentes pesquisas de campo, a Sociologia da Educação não era reconhecida como disciplina científica, as investigações se detinham a segmentos macros e não se investigavam as desigualdades sociais.

De acordo com Nogueira (1995), a segunda fase, do período pós-guerra até os dias atuais, seria subdividida em três períodos. O primeiro, de 1945 a 1965, é marcado pelo fim da guerra, momento em que Inglaterra, França e Estados Unidos da América (EUA) passaram a financiar pesquisas visando à criação de políticas públicas e à democratização do ensino. O resultado dessas investigações foi a constatação das desigualdades escolares. Então, a partir dos anos de 1950, as desigualdades escolares passaram a ser objeto de

---

<sup>1</sup> A Sociologia da Educação francesa de Bourdieu tem o “capital cultural” como um de seus conceitos centrais. São os bens culturais socialmente valorizados, proporcionados, sobretudo, pela família. Segundo Nogueira e Nogueira (2006), o capital cultural é apresentado em três modalidades: **objetivado** (posse de objetos culturais), **incorporado** (cultura integrada no indivíduo; ou seja, postura corporal, domínio da língua culta, crenças etc.) e **institucionalizado** (posse de certificados, que atestem a formação cultural). Segundo Bourdieu, boa parte desse capital pode ser herdada e pode se transformar em outros capitais, como econômico, simbólico e social.

<sup>2</sup> Capital **econômico** é a posse de recursos financeiros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

<sup>3</sup> Capital **simbólico** é o prestígio ou a boa reputação, que um indivíduo possui (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

<sup>4</sup> Capital **social** é o conjunto de relações sociais (amizades, parentescos), que podem beneficiar os sujeitos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

investigação sociológica. Pesquisas empíricas começaram a ser desenvolvidas e critérios, como a permanência, não só o acesso às escolas, passaram a ser investigados.

O segundo período, de 1965 a 1975, “denominado **olhar radical**, é o momento em que a Sociologia da Educação pretende se tornar uma sociologia crítica” (NOGUEIRA, 1995, p. 25, grifo da autora). Em 1964, Bourdieu e Passeron escrevem *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. A edição aqui mencionada foi publicada em 2014, pela Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, traduzida por Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Fruto de uma pesquisa empírica, o livro mostra que a entrada na universidade era coisa de herdeiros culturais. Nesse sentido, a obra mostrava que a universidade não havia se democratizado, como se supunha à época.

Mediante investigações quantitativas, pesquisadores, dentre eles Bourdieu, perceberam que a escola não era uma instituição por intermédio da qual se conseguiria ascensão social e que o sucesso escolar era alcançado predominantemente pelas elites. Assim, ocorreu uma profunda crise da concepção de escola e a instituição passou a ser vista de forma bem mais pessimista: “Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 15).

Somente na terceira fase, que vai de 1975 até hoje, passa-se a olhar para as microestruturas, o que permite olhar as exceções à regra de que os membros das camadas populares estão destinados ao fracasso escolar. Nesse momento, iniciaram-se as críticas às teorias da reprodução. A Sociologia da Educação tenta, então, entender o processo que fabrica o fracasso escolar, uma vez que “o fator **classe social** não explica tudo” (NOGUEIRA, 1995, p. 40, grifo da autora).

Numa perspectiva mais clássica da Sociologia da Educação, Durkheim (1955) discute a educação como processo social. Para o autor, a educação varia conforme o momento histórico da sociedade; isto é, os sistemas de educação dependem diretamente da política, da religião, das ciências e das indústrias dentre outros. Segundo Durkheim (1955, p. 38): “Todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer esse conjunto de processos de princípios que dirigem a educação de hoje”. Não é por acaso que a disciplina Ensino Religioso ainda permanece nos currículos escolares e ainda se desenvolve no país uma educação tecnicista.

O autor conclui que a finalidade da educação é, pois, constituir em nós um ser social. Essa socialização que não herdamos geneticamente, nem é fruto de um mecanismo instintivo, mas imposta pela sociedade e pela educação. A sociedade e o desenvolvimento

humano caminham juntos e são de tal forma dependentes que um não seria o que é sem o outro: “Na verdade, o homem não é humano senão porque vive em sociedade” (DURKHEIM, 1955, p. 46). Privado da interação social, da linguagem e de tudo mais que a sociedade o empresta, o homem estaria fadado à condição de animal.

Em relação a uma perspectiva contemporânea, Gusmão (1997) define a Educação como um instrumento ideológico do Estado, que funciona como um sistema moralizador, homogeneizador e de controle social. Para a autora (1997, p. 5): “A educação, nessa forma primeira, é uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo”. Ela acrescenta: “Um aspecto a considerar é que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social” (GUSMÃO, 1997, p. 5).

Na obra de Nogueira e Nogueira (2006, p. 38), temos os conceitos de: a) “violência simbólica: imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente”; e b) “boa vontade cultural”: esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem”. Tais conceitos nos ajudam a entender as relações entre família e escola, marcadas por formas de dominação de uma em detrimento da outra. Na relação família-escola, vemos a imposição dos conhecimentos e práticas da instituição escolar sobre os das famílias de camadas populares. Grosso modo, a escola pratica “violência simbólica” ao impor sua cultura sem respeitar a cultura do outro e, aos alunos que desejam ter sucesso escolar, resta ter “boa vontade cultural”, como nos mostra Thin (2010, p. 68): “os pais das famílias populares tentam se curvar às exigências escolares, entregam aos educadores a escolarização de seus filhos, reconhecendo ao mesmo tempo a legitimidade dos agentes e a sua própria incompetência”.

Desse modo, a escola é vista como um instrumento de homogeneização, que pratica violência simbólica. Nesse aspecto, valorizar os saberes populares quebra o discurso homogeneizante: “o conhecimento comum não é um não conhecimento; ao contrário, ele esconde tesouros” (KAUFMANN, 2013, p. 44). Assim, torna-se importante compreender, analisar, discutir e divulgar as experiências, costumes, *habitus*, expectativas, estratégias e trajetórias de sucesso de estudantes protestantes, membros de famílias das camadas populares, valorizando, dessa maneira, os seus saberes. Esta dissertação pretende, pois, contribuir para o aumento do conhecimento das questões relativas à relação entre religião e escolarização.

Esta pesquisa busca, portanto, oferecer uma contribuição ao campo da Sociologia da Educação ao investigar a trajetória de escolarização de estudantes e egressos protestantes da UFSJ e analisar suas particularidades e congruências. O objetivo central é investigar as trajetórias e as estratégias de escolarização de estudantes e egressos protestantes, membros das camadas populares. Visa, também, a analisar o conjunto de “circunstâncias atuantes” empreendidas pelos homens e mulheres entrevistados e suas famílias, que corroboraram o acesso e a permanência dos sujeitos na instituição escolar. E, por fim, analisar a socialização entre família, escola e igreja como fator na construção de um rendimento escolar favorável.

Esta investigação consiste em uma pesquisa de abordagem micro, que visa a analisar as “circunstâncias atuantes”, que possibilitaram o ingresso desses estudantes e egressos protestantes à universidade. Pretendemos contribuir para destacar a importância desses indivíduos e das questões, que atravessam seu modo de ser, agir e pensar, ao investigar as trajetórias de sucesso escolar medidas pela entrada na universidade.

A pesquisa pretende se ocupar com protestantes, estudantes e egressos da UFSJ, membros das camadas populares, na tentativa de responder à pergunta: quais são as trajetórias e as estratégias escolares dessas famílias na escolarização dos filhos? As questões que orientaram a pesquisa são: como se configura a organização familiar, o tamanho da família, o papel dos familiares no acompanhamento dos trabalhos escolares, os significados que a escolarização assume para os pais e filhos/alunos, a busca por recursos financeiros, como se deu a trajetória escolar até o presente momento, os limites e as possibilidades da família no acesso e na permanência do filho/aluno na escola, as opções pela instituição de ensino, o papel do pertencimento religioso no processo de escolarização, as expectativas para o futuro e a presença de terceiros (amigos, professores e rede religiosa) na trajetória escolar dos sujeitos.

As revisões bibliográficas mostram que educação e religião é um tema do qual se ocupa a Sociologia da Educação. A título de exemplo, citamos o teórico alemão Max Weber (1864-1920), que realizou trabalhos na área da educação voltados para análises dos mecanismos de funcionamento do capitalismo e estudos na área da Sociologia das Religiões. Vemos que a Sociologia já se ocupava da temática das religiões e seus efeitos na estrutura social: “Todos os grandes clássicos da sociologia se confrontaram com a análise do religioso e essa análise ocupa frequentemente um lugar não pequeno no conjunto da obra” (HERVIEU-LÉGER; WILLAIME, 2009, p. 10).

O ensaio *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, escrito por Weber entre os

anos de 1904 e 1905, é uma obra conhecida e reconhecida. Trata da relevância da reforma protestante, que ocorreu no século XVI e teve como precursores João Calvino e Martinho Lutero, dentre outros, para a consolidação do capitalismo. Na obra, o autor, também, já previa o declínio das religiões tradicionais devido a avanços nas áreas da ciência e tecnologia e à medida que os indivíduos tornam-se mais escolarizados e familiarizados com a cientificidade. Carvalho e Ramos (2017) constataram que, nas últimas décadas, houve um declínio do catolicismo e um avanço dos adeptos ao protestantismo, sobretudo os pentecostais e neopentecostais, e dos que se declaram sem religião.

Weber (2013) explica como algumas características do calvinismo afetaram o modo de pensar das pessoas. O autor observou em sua obra que, a partir do protestantismo, as pessoas tinham que provar que foram salvas através da prosperidade e que elas trabalhavam para glorificar a Deus. E como esse trabalho não poderia ser para o luxo do indivíduo, todo acúmulo era reinvestido. Essas estratégias dos protestantes geraram o espírito do capitalismo defendido por Weber. Este alega em sua obra que há maior participação de protestantes na detenção de capital econômico em virtude da ideologia de que a vocação era um chamado divino e o trabalho era o caminho para a salvação.

Weber (2013) extrapola o determinismo econômico de Karl Marx e considera outras propriedades existentes nos conjuntos de agrupamentos humanos (de ordem cultural principalmente). Para Weber (2013), a ação humana é determinada não somente pelo fator econômico, mas também pelas categorias socioculturais como tradição, linhagem, honra e prestígio, ao que Bourdieu chamaria, mais tarde, de capital cultural.

## **Hipóteses**

No intuito de me auxiliar na justificativa para a escolha de investigar a escolarização de estudantes e egressos protestantes, trago o conceito de forma escolar. Segundo Thin (2006, p. 216): “A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, antes de tudo, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação”. Isto é, os adultos, pais ou responsáveis, professores e familiares têm como única tarefa realizar a formação dos corpos e das mentes das crianças. O autor acrescenta: “A forma escolar inclui também as aprendizagens separadas da prática. Não se aprende mais fazendo ou repetindo os gestos daqueles que sabem (praticamente), participando de tarefas cotidianas e imitando. Aprende-se por meio de exercícios concebidos para fins exclusivos de aprendizagem” (THIN, 2006, p. 216).

Nesse cenário, a forma escolar como modo de socialização dominante, sempre voltado para a aprendizagem, exclui as relações familiares das camadas desfavorecidas: camadas populares, que não se direcionam à educação. A hipótese orientadora deste trabalho é que os protestantes, conscientemente ou não, educam seus filhos de acordo com os comportamentos que a escola considera como os mais nobres, tais como: prática de hábitos de higiene pessoal (como escovar os dentes diariamente, pentear os cabelos e usar roupas limpas), respeito aos mais velhos, prática da leitura (devido à leitura da Bíblia) e/ou expressão oral, organização do material escolar, bom comportamento e assiduidade entre outros. O autor discute a confrontação desigual entre as lógicas socializadoras, de um lado as das famílias populares, dominadas; e, de outro, as da escola, dominante.

No entanto, tomamos como hipótese que estudantes e egressos de famílias protestantes podem ter um grau de vantagem em relação aos demais membros das camadas populares, uma vez que valorizam relações sociais, comportamentos e códigos de linguagem, que a escola vivencia e exige.

## **Metodologia**

A presente pesquisa se configura como análise de dados obtidos mediante entrevistas de caráter genealógico, pois considera múltiplas gerações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, a fim de analisar o conjunto de “circunstâncias atuantes” empreendidas pelas famílias dos homens e mulheres pesquisados. Defino, então, os critérios de seleção dos sujeitos investigados:

- a) Serem protestantes (tradicionalistas ou pentecostais);
- b) Pertencerem a um meio familiar evangélico; ou seja, que os pais e responsáveis também sejam protestantes (tradicionalistas ou pentecostais);
- c) Terem se matriculado entre os anos 2015 e 2021 em cursos oferecidos pela UFSJ; e
- d) Serem membros das famílias das camadas populares.

Investigamos estudantes e egressos de quaisquer dos cursos oferecidos pela UFSJ. A delimitação dos cursos de origem ocorreu quando os participantes foram identificados e aceitaram participar da pesquisa. A abrangência em relação aos cursos se deu pela dificuldade em encontrar estudantes e egressos da UFSJ, protestantes e provenientes das camadas populares, interessados em participar desta pesquisa voluntariamente. Investigar as trajetórias e as estratégias empreendidas por seis estudantes e egressos e suas famílias foi suficiente para responder aos objetivos desta investigação.

Para análise das trajetórias e estratégias de escolarização de estudantes protestantes provenientes das camadas populares, além da leitura e da apropriação teórica dos trabalhos que discutem a relação entre religião e escolarização, realizamos uma investigação bibliográfica aprofundada. Tornou-se relevante obter um embasamento teórico, utilizando autores como Nogueira e Nogueira (2006), que discutem as teorias do sociólogo Pierre Bourdieu; Bourdieu (2015c), que aborda o papel da escola na conservação da estrutura social; Resende, Nogueira e Nogueira (2011), que discutem a escolha do estabelecimento escolar; Thin (2006, 2010), que tratam das relações entre família e instituição escolar; e Portes (1993, 2000, 2001), que analisa trajetórias escolares de estudantes pobres.

Quanto à seleção dos sujeitos, entrei em contato com os estudantes e egressos da UFSJ, via redes sociais, a partir de postagens no *Facebook* e comunicação via *WhatsApp* explicando os objetivos da pesquisa e os critérios de seleção, e solicitando a participação de possíveis colaboradores. Uma postagem em grupos do *Facebook*, como o da UFSJ, pode alcançar diversas pessoas e despertar o interesse dos sujeitos em participar desta pesquisa. Outra forma de selecionar os sujeitos é através da técnica “bola de neve”: após o recrutamento dos primeiros participantes para o estudo, solicitei a esses participantes informações acerca de outros membros da população universitária (ou egressa da universidade) evangélica. A partir da indicação de possíveis colaboradores para esta pesquisa, entrei em contato, via rede social, para convidá-los a participar desta investigação.

Analisar as “circunstâncias atuantes” que possibilitaram o êxito escolar, por meio das trajetórias escolares dos sujeitos, é uma tarefa que exige detalhamento e aprofundamento das informações históricas disponibilizadas pelos investigados. Buscamos encontrar, através das entrevistas, informações e dados, que justifiquem as trajetórias de sucesso no interior da universidade. Além de informações sobre os avós e os pais, não diretamente, mas através das entrevistas com os filhos e netos, pois acreditamos que, para uma análise aprofundada das ações, práticas e sentidos atribuídos à escolarização, é essencial analisar os dados no contexto da genealogia familiar. Em Portes (1993, p. 20), nota-se a importância de investigar a vida escolar dos ancestrais dos sujeitos investigados “por ser uma forma reconhecida de verificação da herança cultural”.

O pesquisador, também, ressalta a dificuldade de se coletarem tais dados. Em sua dissertação, por exemplo, em 33% dos casos, a escolaridade dos avós é desconhecida pelos universitários entrevistados: “Assim, a reconstituição da escolaridade das famílias fica prejudicada pela ausência de biografias escolares significativas a serem perpetuadas

através das gerações seguintes, que pudessem facilitar tal lembrança” (PORTES,1993, p. 20).

Para a compreensão das “circunstâncias atuantes” constitutivas da trajetória escolar e acadêmica vivenciadas pelos estudantes e egressos, utilizamos como metodologia a realização de entrevistas semidiretivas com roteiros elaborados. O roteiro de entrevista será verticalizado no sentido da genealogia da família e da escolarização, mas também horizontalizado ao observarmos a frequência dos participantes em outros espaços sociais para além da instituição religiosa.

As entrevistas foram realizadas via recursos tecnológicos em virtude da pandemia de Covid-19. Por meio das entrevistas e dos relatos pessoais, foi possível reconstruir as condições humanas, materiais e sociais, que permitiram a conclusão da Educação Básica e a entrada na universidade. As entrevistas foram efetuadas conforme a disponibilidade dos sujeitos investigados; isto é, nos dias e nos horários definidos por eles. Os relatos permitiram a constituição das “circunstâncias atuantes” a partir das trajetórias escolares e acadêmicas dos sujeitos, possibilitando, assim, analisar o papel da família e da religião nas trajetórias escolares de sucesso.

No momento anterior às entrevistas, foi importante manter o contato com os entrevistados via rede social, *Facebook* ou *WhatsApp*, para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e a condução das entrevistas e para marcar dia e horário de sua realização. A necessidade da utilização de recursos da informática para o contato com os sujeitos, seja na seleção dos colaboradores, seja para esclarecer dúvidas sobre a realização das entrevistas, seja na sua condução, justifica-se pela facilidade na comunicação e por questões relativas ao isolamento social, primordiais em virtude da Covid-19. Outras pesquisas, também, utilizaram recursos tecnológicos, como a de Lacerda (2006)<sup>5</sup>

Consideramos tratar-se de entrevistas longas assim como na pesquisa de Portes (1993, p. 16-17): “As entrevistas são por demais longas; mas me pergunto: poderiam ser diferentes? [...] falar da escola significa falar da maior vivência social experimentada. É falar da sua própria vida, principalmente quando ninguém interroga esses jovens desse passado escolar”.

Lareau (2012)<sup>6</sup>, também, discute sobre o método de entrevistas. Para ela, nós,

---

<sup>5</sup> Na pesquisa, a coleta dos dados foi realizada através de entrevistas semidiretivas e de comunicação via correio eletrônico e telefone. A utilização desses recursos se justifica pelo fato de os egressos do ITA investigados residirem em cidades diversas de Minas Gerais e São Paulo ou até mesmo em Nova York, o que impossibilitou, nesses casos, a realização de contatos presenciais.

<sup>6</sup> “Researchers need to be constantly aware that the same term in a question may mean very different things

pesquisadores, devemos estar cientes de que um termo pode ter significados múltiplos e um mesmo termo em uma pergunta pode significar coisas muito diferentes para diferentes entrevistados. Devemos ter certeza de que a pergunta foi compreendida pelo sujeito investigado. Se necessário, devemos explicar termos ou reelaborar a pergunta. Nesse contexto, não devemos supor que o outro saiba termos acadêmicos. Devemos gerar dados sem inibir o sujeito pesquisado.

Na condução das entrevistas, é imprescindível escutar atentamente os sujeitos colaboradores. É importante entender que o outro é especialista na cultura dele e, por isso, é necessário humildade por parte da pesquisadora, não impondo nada ao entrevistado durante sua realização.

Durante a investigação, é fundamental que o pesquisador tenha clareza de seus objetivos e um olhar atento durante a pesquisa de campo. Segundo Portes (2001, p. 29): “na ilusão de que tudo que o sujeito fala é importante”, corre-se o risco de perder a objetividade, que a pesquisa acadêmica exige.

Desse modo, concluímos que a objetividade e a precisão são indispensáveis durante a investigação. A imersão no campo é um momento significativo na pesquisa, em que o pesquisador deve escutar atentamente o outro para tentar entender seu mundo, seu modo de ser, pensar e agir. A alteridade é o que possibilita a pesquisa de campo. Pesquisador e entrevistado devem interagir, começando pelo respeito mútuo, confiança, saber escutar, fazer perguntas coerentes e transcrever os relatos orais de forma fidedigna quanto à fala dos sujeitos. Esses são passos cruciais para que o trabalho final descreva a realidade dos investigados.

Durante a análise dos dados obtidos pelos sujeitos entrevistados, fez-se imprescindível um estudo das referências bibliográficas, que corroboram a compreensão das trajetórias escolares desses sujeitos. É indispensável realizar uma crítica aos relatos, observar contradições, pedir mais explicações durante as entrevistas e realizar uma análise minuciosa do material coletado.

Em relação às transcrições, transcrevemos as informações coletadas dando destaque às falas na escrita da dissertação, não só como uma maneira de exemplificar as trajetórias e as estratégias escolares, mas como forma de escutar os sujeitos. Para tanto, incorporamos os critérios de transcrição propostos por Whitaker *et al.* (1995). Na perspectiva dos autores, a transcrição é ideológica, pois, quando o entrevistado pertence aos meios populares, o

---

to different respondents. In many instances, there are multiple meanings for each term held by one respondent” (LAREAU, 2012, p. 673).

pesquisador, sob a ideologia de “respeitar-lhe a cultura”, comete barbaridades do ponto de vista ortográfico, confundindo fala com escrita. Durante a pronúncia, o falante não comete erros ortográficos. Dizer que comete erros quaisquer seria preconceito linguístico do ponto de vista de Bagno (1997). Portanto, pequenos erros do ponto de vista ortográfico serão editados. Isso porque esta investigação visa a compreender processos sociais atinentes a uma escolarização prolongada e à forma que ela se constitui no tempo. Não se trata de uma pesquisa linguística, em que é fundamental que a fala seja transcrita de maneira exata.

Segundo Whitaker *et al.* (1995, p. 66): “É evidente que a sintaxe de qualquer discurso deve ser respeitada para que uma transcrição seja fidedigna [...] Transcrever erros de sintaxe não configura, portanto, falta de respeito em relação à fala do outro. Falta de respeito seria corrigi-los”. Nesse sentido, a concordância e a regência de verbos serão transcritas tal qual a fala do entrevistado, porque são formas peculiares de articulação da fala; por exemplo, “mandou nós ir”. Porém, a escrita do vocabulário sem erros ortográficos é imprescindível para demonstrar respeito ao entrevistado e facilitar a compreensão do texto, exceto expressões características do indivíduo ou do grupo a que pertence, que serão transcritas de modo fidedigno e entre aspas; por exemplo, “filmim”, acrescido de explicações sobre o termo em nota de rodapé, conforme sugerem Whitaker *et al.* (1995).

Os autores, também, descrevem outras normas de transcrição como pontuar os risos, gestos e expressões significativas entre parênteses na sequência da entrevista, sinalizar em nota de rodapé quando a entrevista é interrompida, marcar pausas com o uso de reticências, transcrever a expressão “NÉ” (NÃO É) da seguinte forma: N/É seguida de ponto de interrogação e, por fim, evitar que entrevistas sejam transcritas por pessoas alheias à pesquisa para eximir-se de erros interpretativos posteriores.

O sujeito investigado não será usado apenas como um objeto de pesquisa. Sem o “outro”, não há pesquisa. A investigação é possibilitada por ele; é para benefício dele e de seus pares. Após a realização e a transcrição das entrevistas, foi disponibilizado o material coletado para que os entrevistados verificassem se estava de acordo com os seus relatos durante as entrevistas ou para que pudessem retirar ou acrescentar alguma informação. Ainda, será dado um retorno sobre a pesquisa aos sujeitos colaboradores, levando até eles a dissertação final.

O presente trabalho visa a analisar trajetórias e estratégias escolares de estudantes e egressos protestantes, que fornecerão os elementos da investigação, sendo também necessária a concordância de cada um em participar desta pesquisa e fornecer as informações por meio das entrevistas. Vale ressaltar que tal anuência será documentada por

meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e resguardada pela submissão do projeto de pesquisa ao Egrégio Comitê de Ética da UFSJ.

### **Organização geral da dissertação**

Na “Introdução” desta dissertação, realizamos uma apresentação inicial da pesquisa e, em seguida, apresentamos os objetivos, as hipóteses, a metodologia e, por fim, a organização geral da dissertação. Este estudo foi dividido em quatro capítulos. No capítulo 1: “Fundamentação teórica”, são abordados conceitos importantes para a compreensão da investigação, como os conceitos de camadas populares, trajetórias e estratégias escolares e “circunstâncias atuantes”. Ao final, a autora dedica-se à revisão integrativa de três estudos, que se ocuparam do tema religião e escolarização.

Os relatos dos seis entrevistados foram submetidos às análises vertical e transversal. No capítulo 2: “Os sujeitos pesquisados e suas trajetórias escolares”, a pesquisadora se ocupou com a reconstrução e análise da trajetória escolar de seis universitários e egressos da UFSJ, reconstituídas separadamente. Por meio de uma análise vertical, buscou-se a singularidade de cada trajetória.

No capítulo 3, intitulado: “As ‘circunstâncias atuantes’ empreendidas pelos sujeitos investigados e suas famílias”, a pesquisadora dedicou-se à análise transversal, por meio de um diálogo entre as seis trajetórias, na busca pelas congruências nos relatos. As “circunstâncias atuantes” observadas foram: a) a disciplina, a obediência e a docilidade; b) a autonomia, a responsabilidade e a organização; c) a participação em grupos infantis no interior da igreja; d) os cultos domésticos; e) a igreja como espaço de desenvolvimento de práticas culturais; e f) o exercício de funções de liderança na igreja e de trabalho voluntário.

Por fim, o capítulo 4: “A socialização: família, escola e igreja como fator na construção do *habitus* religioso” trata do papel da família, da instituição escolar e da religião protestante na construção de um percurso escolar de sucesso de estudantes e egressos da UFSJ, provenientes das camadas populares. Tal êxito é medido pelo ingresso no Ensino Superior. Vale ressaltar que o foco neste capítulo não é pertencimento religioso dos entrevistados e de suas famílias, mas a maneira como relacionam-se com a religião protestante e de que modo a socialização dessas três instâncias: família, escola e religião, influenciou o desempenho escolar dos entrevistados.

Na sequência, apresentam-se as “Considerações finais” destinadas às conclusões da

pesquisa, as “Referências” consultadas nesta dissertação e os “Apêndices” devidamente numerados de um a quatro, contendo: o texto de divulgação da pesquisa nas redes sociais, o quadro dos trabalhos sobre religião e escolarização, o roteiro de entrevistas semiestruturadas e o quadro comparativo das três Leis de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB).

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 Camadas populares

Inicialmente, discutiremos, brevemente, o conceito de “camadas populares”, que hoje é bastante complexo. Segundo Piotto (2007, p. 26), “as condições de existência das camadas populares, assim como das demais camadas sociais, não constituem uma realidade homogênea”. Nesse sentido, é indispensável que o termo seja empregado no plural, considerando as diferenças existentes no interior das camadas populares.

Portes (2001, p. 46), ao discutir sobre os estudantes pobres das academias jurídicas de Olinda/Recife e São Paulo no século XIX, descreve:

Esses casos folclóricos surgem de um tipo de pobreza particular, que é a pobreza de determinados estudantes no interior de uma instituição onde as regras eram determinadas não pela falta, mas pela sobra da riqueza material e cultural daqueles que dominavam os ‘gerais’ das academias. E contra essa realidade, as Academias nada fizeram, a não ser entregar os diferentes ao seu próprio destino.

O pesquisador caracteriza a condição desses estudantes como “pobreza particular”, distante da realidade “geral” dos demais estudantes das instituições que detinham capital econômico e cultural. Marca um período da “pobreza negada”, pois admitir sua condição social era considerado uma vergonha e humilhação. Portes (2001) analisa, também, a presença de estudantes pobres na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no século XX e observa que a permanência desses estudantes no Ensino Superior só foi possível por meio de uma série de iniciativas do reitor Mendes Pimentel, do trabalho efetuado pela Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos (CEPEB) e das iniciativas do professor Baêta Viana na estruturação da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP). A fundação da UFMG marca o momento em que a pobreza é institucionalmente admitida e receber ajuda é um direito fundamental.

Como mostram as pesquisas sociológicas, majoritariamente, quanto maior a posse de capitais (cultural, econômico, simbólico e social), maiores as chances de o estudante obter sucesso via escola. Para Lacerda (2006, p. 23):

De modo geral, o ingresso em instituições de ensino superior de excelência no Brasil, tanto na perspectiva do senso comum, quanto nas análises sociológicas, é considerado como mais provável àqueles estudantes favorecidos cultural e materialmente, os quais frequentariam a educação básica em instituições privadas, consideradas como as que oferecem o ensino fundamental e médio de

melhor qualidade, e ingressariam em instituições de ensino superior públicas após aprovação em processos altamente seletivos.

A escolha pela UFSJ como instituição onde os sujeitos pesquisados estão se graduando ou se graduaram recentemente em diferentes cursos se deu pelo fato de a UFSJ ser uma instituição pública prestigiada e que conta com políticas de assistência a estudantes carentes, como: auxílio promoção socioacadêmica<sup>7</sup>, auxílio creche<sup>8</sup>, auxílio a atividades pedagógicas<sup>9</sup>, auxílio saúde<sup>10</sup>, auxílio-financeiro para apresentação de trabalhos, condução de atividades de extensão universitária e competição acadêmica<sup>11</sup>, bolsa monitoria especial<sup>12</sup>, moradia estudantil<sup>13</sup>, alimentação a custos muito reduzidos e disponibilidade de laboratórios e acervos bibliográficos, dentre outros atrativos, que podem despertar o interesse de estudantes desprovidos de recursos materiais, principalmente aqueles de outros municípios.

A Portaria nº 122, de 21 de março de 2020, suspendeu as atividades presenciais na UFSJ a partir do dia 23 de março de 2020 (segunda-feira) em razão do isolamento social necessário em virtude da pandemia de Covid-19. A suspensão das aulas presenciais, demandou uma série de ações de readequação da comunidade acadêmica, entre elas, a criação de programas de assistência estudantil, visando a atender às novas demandas

---

<sup>7</sup> O auxílio promoção socioacadêmica tem como finalidade conceder suporte financeiro visando à permanência do aluno com vulnerabilidade socioeconômica no curso de graduação presencial. Alimentação, moradia, transporte e permanência compõem percentualmente o auxílio (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

<sup>8</sup> O auxílio creche consiste em um subsídio mensal a estudantes com filhos entre 4 (quatro) meses e 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, com o objetivo de auxiliar nas despesas com creche ou cuidadores(as) para os filhos e, assim, reduzir a evasão acadêmica (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

<sup>9</sup> O auxílio a atividades pedagógicas visa a conceder ao discente com vulnerabilidade socioeconômica apoio financeiro nas situações de atividade de campo e participação em eventos científicos e/ou culturais (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

<sup>10</sup> O auxílio saúde caracteriza-se por assistência suplementar, oferecendo atendimento médico nas áreas de clínica médica, ginecologia, oftalmologia, exames laboratoriais e, também, saúde bucal e mental para o discente com vulnerabilidade socioeconômica (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

<sup>11</sup> Por meio desse auxílio, o discente tem direito de solicitar o pagamento de diárias para apresentação de trabalhos, condução de atividades de extensão universitária e competição acadêmica (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

<sup>12</sup> A bolsa monitoria especial é destinada ao estudante que presta suporte acadêmico a alunos da mesma classe, que tenha algum tipo de deficiência (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

<sup>13</sup> A moradia estudantil é destinada à residência temporária de discentes comprovadamente matriculados e frequentes em cursos presenciais da UFSJ. Tem como objetivo garantir habitação ao discente (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em:

[https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 fev. 2020).

surgidas do ensino remoto.

Com o isolamento social por causa da pandemia, a assistência estudantil revelou-se ainda mais necessária. Na tentativa de minimizar as desigualdades educacionais, foram criados na UFSJ, programas assistenciais. Nesse sentido, a opção pela UFSJ mostrou-se ainda mais pertinente, uma vez que a instituição elaborou ações visando a permanência dos estudantes na universidade e a melhoria de condições socioeducacionais, por meios de programas assistência estudantil como: auxílio alimentação emergencial<sup>14</sup>, auxílio emergencial<sup>15</sup>, auxílio inclusão digital<sup>16</sup>, e programa de empréstimo de equipamento tecnológico<sup>17</sup>.

## 1.2 Trajetórias e estratégias escolares

Os conceitos de trajetória e estratégia ocupam posições centrais nesta investigação. Andrade (2012), ao problematizar o acesso de estudantes rurais das camadas populares no Ensino Superior, realiza um levantamento bibliográfico sobre trajetórias e estratégias escolares, abordando pesquisas como Nogueira (2002, 2004) e Bourdieu (2006).

Nogueira (2004) explica que as trajetórias escolares constituem objeto de estudo na Sociologia da Educação já a partir dos anos de 1960. No entanto, nesse primeiro momento, as interrogações recaiam sobre as macrorrelações entre o sistema escolar e a origem social, utilizando-se, geralmente, como metodologia de análise, o acompanhamento longitudinal e em grande escala. Foi somente a partir da década de 1980 que se viu emergir um novo enfoque, que se interessa pela diversidade dos destinos escolares, pelos indivíduos

---

<sup>14</sup> O Auxílio Alimentação Emergencial se destina aos estudantes de graduação da UFSJ, dos cursos presenciais, que possuem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. O valor de R\$200,00 (duzentos reais) é ofertado durante o período letivo e até o retorno do funcionamento do restaurante universitário da cidade do *campus* do estudante. (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 set. 2022).

<sup>15</sup> O Auxílio Emergencial destina-se ao (à) discente regularmente matriculado (a) em unidades curriculares de cursos de graduação presenciais, em dificuldades socioeconômicas emergenciais e inesperadas, que colocam em risco a sua permanência na Universidade. (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 set. 2022).

<sup>16</sup> O Auxílio Inclusão Digital tem por finalidade proporcionar aos (às) estudantes de graduação da UFSJ, dos cursos presenciais, regularmente matriculados (as) e frequentes, condições para manutenção do vínculo acadêmico, possibilitando o acesso ao Ensino Remoto Emergencial, durante o período da pandemia de Covid-19. (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 set. 2022).

<sup>17</sup> O Auxílio Inclusão Digital / Modalidade de Concessão de Equipamento Tecnológico tem por finalidade proporcionar aos estudantes de graduação da UFSJ, dos cursos presenciais, regularmente matriculados e frequentes, condições para manutenção da vinculação acadêmica, possibilitando o acesso a tecnologias de comunicação e informação, por meio da concessão de computadores ou *notebooks* a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (UFSJ. Programas de assistência estudantil. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/proae/programas\\_de\\_assistencia\\_estudantil.php](https://www.ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php). Acesso em: 19 set. 2022).

concretos e pelo processo que fabrica o sucesso ou o fracasso escolar. Segundo Souza (2009, p. 18):

Essa mudança de postura decorre de, pelo menos, duas razões. A primeira é que o socialmente irrelevante começa a ganhar visibilidade, pois se eleva numericamente. Tanto na França como no caso brasileiro, os estudos revisitados assinalam o aumento no número de jovens dos meios populares que vêm logrando acesso ao ensino superior, embora ainda permaneçam as disparidades de acesso entre as camadas sociais. A segunda razão do interesse pelo fenômeno atípico decorre de um movimento interno de reorientação da Sociologia da Educação, que começa a se interessar pelo singular e a considerar que a singularidade é possuidora de uma natureza social.

Assim, podemos afirmar, sem receio, que o estudo das trajetórias escolares constitui uma área explorada pela Sociologia da Educação já há algumas décadas e que visa a compreender a distribuição das oportunidades escolares: “Desde os anos 1980 é sabido que as camadas populares no Brasil têm empreendido grandes esforços para manter seus filhos na escola” (BARBOSA; SANT’ANNA, 2010, p. 155).

Para Nogueira (2004, p. 135), há um consenso: “o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características ‘pessoais’ dos sujeitos”. Essa perspectiva sugere que, embora a posição social desempenhe um papel importante no desenrolar do percurso escolar dos sujeitos, não é o único fator condicionante ou determinante na trajetória.

Romanelli (2003) adverte que o estilo de vida das famílias, inclusive das camadas populares, não depende apenas do fator renda, mas inclui, também, a mediação de elementos simbólicos.

Entendemos as trajetórias como: “ao mesmo tempo, individuais e sociais, sendo fruto de uma construção coletiva baseada em uma rede de apoio que, variando em tamanho e relevância, esteve presente nas histórias” (PIOTTO, 2007, p. 314). O percurso escolar é vivenciado pelos sujeitos “com seus momentos decisivos, suas bifurcações e suas encruzilhadas” (NOGUEIRA, 2004, p. 136). São histórias marcadas pela “carga de sentimentos que acompanha as experiências escolares da família e aquilo que essa carga de sentimentos desperta no sujeito investigado no decorrer de sua trajetória” (PORTES, 2001, p. 87).

Em *A ilusão biográfica*, Bourdieu (2006, p. 189-190, grifo do autor) diz:

A análise crítica dos processos sociais mal analisados e mal dominados que atuam, sem o conhecimento do pesquisador e com sua cumplicidade, na construção dessa espécie de artefato socialmente irrepreensível que é a ‘história de vida’ e, em particular, no privilégio concedido à sucessão longitudinal dos acontecimentos constitutivos da vida considerada como história em relação ao espaço social no qual eles se realizam não é em si mesma um fim. Ela conduz à construção da noção de *trajetória* como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um ‘sujeito’ cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações.

Ao se pensar em analisar as trajetórias relatadas, Bourdieu (2006) alerta, em especial ao mundo científico, sobre o equívoco de se construir uma história de vida e tratar a vida como uma história; logo, como um relato sucessivo de acontecimentos com significado. É profundamente ineficaz tentar compreender uma vida como uma série única de acontecimentos em sequência cronológica sem considerar a política, a economia, a cultura, a religião etc. Informação em ordem cronológica não é trajetória. Devemos nos perguntar: qual é o contexto histórico em que o evento se sucedeu? Ao se pensar em memória e esquecimento, devemos nos perguntar: por que o sujeito lembrou disso em detrimento de outras experiências pessoais? E por que destacou tanto tal acontecimento?, pois as memórias marcam uma disputa de poder.

O conceito de estratégia, em Bourdieu (2015c), pressupõe que os sujeitos e suas famílias empreendem um conjunto de práticas, produtos das diferentes situações de escolha a que são submetidos ao longo do percurso escolar. Essas respostas às diferentes situações dependem, sobremaneira, da posição social que ocupam. Podem ser conscientes, intencionais, sistemáticas, calculadas e racionais, chamadas pelo autor de “objetivamente orquestradas”.

Essas ações e práticas podem, entretanto, ser empreendidas inconscientemente, sem qualquer planejamento e mobilizadas a curto prazo, funcionando como forma de “adaptação às condições de existência que lhe são próprias” (BOURDIEU, 2015c, p. 131), sobretudo pelos membros das camadas populares. Isso explica porque, em pesquisas como a de Portes (1993, p. 144), em que o autor constatou que não era possível às famílias investigadas “construir um projeto racional de educação dos filhos, a ser executado a longo prazo”, pode-se observar que cada novo investimento, cada nova estratégia empreendida era resultado de pequenos êxitos escolares e de estratégias anteriores.

Como aponta Bourdieu (2015c), às estratégias escolares empreendidas pelos estudantes e suas famílias somam esforços a outros tipos de estratégias, a saber: a) as estratégias de fecundidade, limitando o número de filhos, a fim de possibilitar maiores chances de investimento escolar na prole; b) as estratégias propriamente econômicas, como o investimento financeiro em melhores instituições de ensino, cursos etc.; c) as estratégias de investimento social, que consistem em manter relações sociais vantajosas; d) as estratégias matrimoniais, a fim de que o casamento entre pessoas da mesma posição social ou acima mantenha relações sociais pertinentes; e e) as estratégias ideológicas, que visam a legitimar e a naturalizar os privilégios.

Para Bourdieu (2015c), a mobilização na escolarização dos filhos não depende, exclusivamente, do volume de capital cultural de que tem posse a família; mas, parcialmente. E acrescenta: “O ‘interesse’ que um agente ou uma classe de agentes dedica aos ‘estudos’ depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social” (BOURDIEU, 2015c, p. 134-135). Isso explica porque as classes altas, apesar de possuírem grande volume de capital cultural, investem na escolarização dos filhos apenas como forma de mantê-los na posição social ocupada. Já as classes médias investem pesadamente na educação da prole, pois veem na escola a maneira de ascenderem socialmente. Assim, as estratégias escolares, conscientes ou inconscientes, são empreendidas na tentativa de manter ou elevar a posição social ocupada.

Nogueira (2002, p. 120) assume estratégia no sentido proposto por Bourdieu, a saber:

Não como o produto consciente de um cálculo custo/benefício, mas tampouco como o mero efeito de determinações estruturais. 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 que marca o bom jogador, o estrategista.

Como aponta a autora, estratégia escolar é entendida como o percurso biográfico da escolaridade dos sujeitos. As estratégias de escolarização podem possuir um caráter mais subjetivo e implícito. Como exemplos de estratégias subjetivas, temos a presença da ordem moral doméstica ou inculcar nos filhos valores morais e a “ética do trabalho” através da disciplina e do esforço. No entanto, as estratégias escolares empreendidas pelas famílias podem, ainda, assumir um caráter mais objetivo e explícito, como quando os pais decidem matricular os filhos em um estabelecimento educacional de maior qualidade e custear

cursos extracurriculares ou aulas particulares.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico dos trabalhos que se ocupam com as trajetórias e as estratégias dos sujeitos provenientes das camadas populares, observamos que, no Brasil, o universitário e o ex-universitário membro das camadas populares foram objeto de investigação com a realização de alguns trabalhos, como os de Portes (1993), Viana (1998) e Silva (1999). No início do século XXI, pesquisadores se direcionam ao tema, como Portes (2001), Lacerda (2006), Piotto (2007) e Souza (2009) entre outros. Todos esses trabalhos são exemplos de pesquisas, que se ocupam de sujeitos provenientes de famílias em que a posse de capitais cultural e escolar é frágil, cujos destinos escolares podem ser considerados pouco prováveis.

A dissertação de Portes (1993) foi a primeira publicação brasileira que se dedicou a problematizar a escolarização, as trajetórias e as estratégias de universitários das camadas populares. Teve por objetivo compreender “como” 37 universitários provenientes dos meios populares ingressaram em diferentes cursos oferecidos pela prestigiada UFMG. Através de longas entrevistas e da análise de históricos escolares dos universitários, o autor reconstituiu as trajetórias escolares percorridas pelos estudantes e analisou as estratégias empreendidas por eles e por suas famílias. Foram entrevistados 21 homens e 16 mulheres, com idades entre 19 e 43 anos. Vale ressaltar o esforço do autor em separar as estratégias educativas das famílias das empreendidas pelos próprios universitários.

Na pesquisa de Portes (1993, p. 15) os universitários entrevistados

compõem uma diversidade quanto à idade, sexo, cor, origem geográfica, estado civil, entre outras variáveis, tendo em comum o fato de serem filhos de trabalhadores de baixa renda. São originários de famílias numerosas (73,0% das famílias possuem 4 ou mais filhos), nas quais a vantagem (em termos escolares) na frátria parece pertencer aos filhos mais velhos (o primogênito ou o seguinte), e com origem geográfica na capital – Belo Horizonte – assinalando, assim, a vantagem da origem urbana sobre aqueles provenientes do interior do estado de Minas Gerais.

O trabalho de Portes (1993) foi dividido em quatro capítulos, em que foi possível reconstruir o capital cultural das famílias dos entrevistados (capítulo I), reconstituir as condições de vida e de trabalho dessas famílias (capítulo II), examinar as trajetórias escolares percorridas pelo universitário (capítulo III) e, por fim, dissertar sobre as estratégias operadas pelas famílias e pelo próprio entrevistado (capítulo IV).

O pesquisador tabula o nível de escolaridade dos avós, dos pais e dos irmãos dos entrevistados, além de examinar as condições de trabalho dos ancestrais dos universitários

como mais um elemento de compreensão e de reconstrução da trajetória escolar. Compõem a conjuntura a alta rotatividade de ocupações, a entrada obrigatória das mães no mundo do trabalho, o esgotamento precoce da força de trabalho e o falecimento de bom número dos pais. Em relação às condições de vida: a casa própria, a alimentação, o uniforme escolar, o material escolar e a ausência de lazer, entre outras, são relatadas pelos entrevistados como de grande importância e intimamente associadas às vivências escolares. Também, está presente nos relatos, a difícil conciliação entre estudo e trabalho, além da entrada precoce no mundo do trabalho: “35,1% dos nossos entrevistados exerciam atividades remuneradas, já no decorrer do 1º Grau, como trocador de ônibus, balconista, doméstica, professora primária, lavradora, servente, eletricitista, ajudante de produção e caixa de padaria” (PORTES, 1993, p. 70).

O pesquisador reconstruiu a trajetória escolar propriamente dita em ordem cronológica: da entrada no jardim de infância ao Ensino Superior. Ele aponta as reprovações como um elemento marcante nas trajetórias: “Séries Iniciais, 13,5%; Séries Intermediárias, 13,5% e 2º Grau, 16,2% e Universidade, 59,5%” (PORTES, 1993, p. 104). Também, define as transferências de estabelecimentos escolares como constantes e necessárias à continuidade dos estudos. Segundo Portes (1993, p. 104), a trajetória é sempre marcada pela persistência: “Não se percebe desânimo por parte do pesquisado, mesmo diante da não aprovação imediata no vestibular, diante da necessidade de se engajar (às vezes por longos anos) no trabalho remunerado para depois então retornar aos estudos, passando sofregamente pelo cursinho”.

Ao discutir as estratégias escolares, Portes (1993) abre os seguintes questionamentos: como se operam os *cursus* mais longos nas famílias operárias? O que se passa nessas famílias, entre seus membros, nas suas relações com a escola, que torna possível o sucesso? Quais as famílias que conseguem mobilizar recursos suficientes (tempo, dinheiro), capacidade de energia e inteligência a serviço da causa escolar? Existem diferentes tipos de mobilização de recursos? Qual a parte dos pais, de um lado, e dos filhos interessados, de outro? Como os filhos vivem essa história? Portes (1993) procura compreender como foi possível aos entrevistados, apesar da posição social, chegar ao Ensino Superior.

Embora as famílias não tivessem um projeto de escolarização prolongada para os entrevistados, realizaram “um sobre-esforço para incutir, no filho, um valor – a escola – com tudo de ‘bom’ que ela simboliza socialmente e pode possibilitar” (PORTES, 1993, p. 113). As mães foram aquelas que mais participaram da escolarização dos filhos,

empreendendo estratégias, como: a busca do estabelecimento escolar de maior qualidade, o incentivo e o auxílio à aprendizagem escolar (rentável nos anos iniciais da escolarização), os cuidados (físicos e materiais) necessários à manutenção dos filhos na escola, a busca por um bom relacionamento junto à escola através de contatos constantes com a instituição e a vigilância de ordem moral, com intuito de preservar os filhos de más influências. Se preciso, usava-se até violência física.

As famílias buscaram, ainda, obter favores, serviços ou informações úteis junto às redes de relacionamentos: vizinhos, parentes e quaisquer outros, que pudessem instruí-las sobre as práticas pedagógicas de determinadas escolas e colaborar no plano escolar. Várias famílias estimularam a competição dos filhos na escola, desde o início da escolarização, por acreditarem ser importante para sua formação e como forma de suprir as desvantagens materiais e sociais dos filhos. Empreenderam ações estratégicas para que seus filhos desenvolvessem virtudes comuns das camadas médias, como assiduidade, tenacidade e perseverança. Em síntese, o estudo concluiu que essas mães fizeram o possível para apoiar os filhos e inculcar-lhes o valor simbólico da escola como maneira de ultrapassar a posição social dos pais. O pesquisador, ainda, ressaltou que tais estratégias parecem ser empreendidas de forma consciente.

O estudo enfatiza o “conformismo”, estratégia calculada, que vai além da dócil conformação ante os valores e normas escolares. Revela-se através do “gosto pela escola”, da “boa educação” recebida pelos filhos. Portes (1993, p. 128) identificou como principais estratégias dos universitários: a) a escolha de uma “boa escola”, considerando que “uma escola de qualidade é aquela que propicia a continuidade imediata dos estudos e a inserção nos segmentos mais valorizados do sistema escolar”; b) o recurso à bolsa de estudos em escolas particulares e descontos em cursinhos pré-vestibular<sup>18</sup>; c) o “assumir sua própria escolaridade”, momento marcado pela preocupação com questões de trabalho e o tipo de instituição escolar a ser frequentada no Ensino Médio, levando a maioria dos estudantes à escolha de um curso técnico; d) a migração do entrevistado para a capital mineira em busca de prosseguir os estudos, seja ao término do Ensino Fundamental ou do Médio; e e) a construção de um frágil, mas necessário “pé-de-meia” (fruto de férias, 13º salário, indenização, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS), que lhes permite custear um cursinho ou ingressar com o mínimo de tranquilidade na universidade.

No estudo de Portes (1993), dentre as estratégias empreendidas pelos entrevistados,

---

<sup>18</sup> Busca-se resolver, via cursinhos, problemas de desvantagens escolares acumulados ao longo da Educação Básica.

visando à sobrevivência no ambiente universitário, encontra-se a de reopção para curso de maior prestígio no interior da universidade<sup>19</sup>. A busca por serviços assistenciais oferecidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) consiste em outra estratégia. Os beneficiários de tais serviços podem ganhar: isenção de taxas escolares, subsídios para alimentação e na compra de materiais didáticos, e assistência médica, odontológica, pedagógica, psicológica, psiquiátrica e social, podendo contar, ainda, com a bolsa-manutenção, a bolsa-creche e a bolsa-trabalho.

Após aprovação no vestibular e migração para a capital mineira, os estudantes investigados por Portes (1993) enfrentaram dificuldades relacionadas à adaptação à precária moradia, geralmente na casa de parentes, pensões, repúblicas ou mesmo nas moradias estudantis “Borges da Costa” e Moradia Movimento Fundação da Casa do Estudante (MOFUCE), da UFMG, que não ofereciam condições mínimas para o estudo. A busca de apoio de colegas, que viveram e conseguiram superar tais condições, foi a solução possível ao problema. A falta de tempo para dedicação aos estudos, devido ao exercício de alguma atividade remunerada, seja trabalho, “bicos” ou iniciação científica, participação em projetos de pesquisa ou monitorias (remuneradas), é outro obstáculo. A difícil conciliação entre estudo e trabalho acarreta “consequências desastrosas à carreira (interrupção, abandono, trancamento e prolongamento do curso) ou interferindo no desempenho acadêmico” (PORTES, 1993, p. 142).

Portes (1993) concluiu que, em alguns casos pesquisados, notou-se um sobre-esforço por parte dos pais, para que os filhos/estudantes concluam ao menos o Ensino Médio e para que, a partir de então, assumam eles próprios as custas de seu destino escolar. Verificou, também, que os pais agem diante da educação de forma a transmitir aos filhos os valores necessários à sua sobrevivência no ambiente escolar. O Ensino Superior público de qualidade apareceu nas entrevistas como um espaço de difícil conquista, gerador de conflitos pessoais e do qual não se pode descuidar, pois demanda grande dedicação.

Em sua tese de doutoramento, Viana (1998) investigou casos de sucesso escolar estatisticamente improváveis nas camadas populares através de entrevistas com cinco estudantes universitários e dois pós-graduandos e os membros de suas famílias mais influentes nos seus processos de escolarização. Combinou perguntas abertas e semidiretivas, a fim de reconstruir as histórias escolares dos estudantes e traçar a

---

<sup>19</sup> Esta estratégia é utilizada quando o jovem deseja ingressar em um curso mais concorrido. Ele presta vestibular para um curso de mais fácil acesso. Após aprovado, cursa as disciplinas mínimas para a obtenção dos créditos necessários e solicita a reopção para o curso desejado.

genealogia familiar.

A pesquisadora dedicou um capítulo autônomo a cada uma das sete histórias escolares de: André, Júlia, Catarina, Helena, Ângela, Luís e Olga, que, à época das entrevistas, eram estudantes de: Economia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); Geografia da UFMG; Psicopedagogia, em nível de especialização, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Medicina da UFMG; Psicologia da antes denominada Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI); Filosofia da FUNREI; e Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, respectivamente. A pesquisadora não adotou como critério de seleção dos entrevistados os cursos e as instituições mais prestigiados. Vale ressaltar, também, que a autora se dedicou a estudar o acesso ao Ensino Superior e não se debruçou sobre as condições de permanência.

Viana (1998) buscou compreender o que tornou possível uma escolarização longeva a sujeitos provenientes das camadas populares. Para isso, utilizou três esferas diferenciadas e interdependentes como objeto de estudo em sua investigação: a família, o filho-aluno e a escola. Vale mencionar que a pesquisadora se inspirou no estudo de Lahire (1997).

O objetivo da tese de Viana (1998, p. 6-7, grifo da autora) era “descrever as diferentes *configurações familiares*, (e, quando possível, configurações sociais mais amplas), que [...] contribuem para explicar a sobrevivência de alguns sujeitos das camadas populares no interior do sistema de ensino”. A pesquisadora se ancora no conceito de “configuração social” de Norbert Elias.

Segundo a autora, essas configurações seriam o resultado do entrelaçamento interdependente dos princípios ou traços orientadores de análise da pesquisa. Foram eles: a) os significados que a escola e o acesso ao Ensino Superior representam para os pais e para os alunos-filhos; b) as disposições e condutas dos alunos-filhos em relação ao tempo; c) os processos de mobilização escolar familiar; d) as influências de grupos de referência exteriores à família na escolarização dos sujeitos; e e) os modelos socializadores familiares. Conforme Viana (1998, p. 7): “É na confluência de elementos extraídos do quadro teórico e de dados empíricos saídos da investigação que se encontra a origem desses princípios”. Viana (1998, p. 7, grifo da autora) ainda acrescenta que “cada traço só pode ser compreendido *em contexto*, e a interpretação dos dados empíricos da pesquisa só pode ser feita à luz da noção de interdependência”.

O trabalho de Viana (1998) foi dividido em duas partes. Na primeira, além da Introdução, há dois capítulos: o primeiro é dedicado à revisão de estudos, que buscam

compreender o processo de escolarização nos meios populares. Exceto pelo trabalho de Portes (1993), todos os outros refletem o contexto francês. O segundo capítulo apresentou parâmetros fundamentais para a interpretação dos dados empíricos. É, então, na segunda parte da tese que a pesquisadora analisa as sete trajetórias escolares, constituindo, cada uma, um capítulo (capítulos 3 ao 9), que foram organizados de acordo com “critérios de afinidade, no plano das trajetórias e das relações familiares” (VIANA, 1998, p. 13). Os capítulos 3 e 4 destinados às histórias mais irregulares (André e Júlia), o capítulo 5 versa sobre uma história escolar intermediária (Catarina) e os capítulos 6 ao 9, às trajetórias mais regulares (Helena, Ângela, Luís e Olga).

Ao analisar essas trajetórias escolares, Viana (1998) identificou: a) a ausência de um projeto consciente e intencional de escolarização prolongada; b) a ausência de uma mobilização escolar familiar, embora existissem modelos socializadores familiares favoráveis à escolarização longa, como, por exemplo, a valorização da escola e dos estudos; e c) o distanciamento cultural entre os universitários e pós-graduandos e suas famílias. A autora chama de chances/oportunidades os elementos capazes de reorientar as trajetórias escolares estudadas.

Viana (1998) considerou que as trajetórias escolares investigadas foram marcadas pela autodeterminação dos universitários e pós-graduandos, construídas por etapas, a partir de anteriores sucessos parciais, que funcionaram como motivadores de novas mobilizações materiais e imateriais nos estudos. Além desses êxitos parciais, que levaram à constituição progressiva de sentidos e condutas favoráveis à escolarização longa, a pesquisadora identificou a influência de grupos de referência, exteriores ao grupo familiar, que geraram oportunidades favorecedoras para a continuidade dos estudos. A autora, também, destaca a imprevisibilidade presente no surgimento de oportunidades no decorrer do percurso escolar e a autodeterminação dos entrevistados na construção de suas trajetórias de sucesso.

No que diz respeito à ausência de mobilização escolar familiar nas trajetórias investigadas, Viana (1998) constatou que é possível existir sucesso escolar nas camadas populares mesmo na ausência dessa mobilização. A pesquisadora não identificou mobilizações imaterial e material intencional por parte das famílias capazes de explicar essas trajetórias escolares bem-sucedidas. Para ela, as famílias das camadas populares investem na escolarização dos filhos de forma diferenciada, muito divergente das famílias das classes médias, em que as estratégias são empreendidas de maneira intencional e planejada, visando à construção do sucesso escolar.

Em relação ao distanciamento cultural entre os estudantes e seus pais, Viana (1998)

identificou que esse distanciamento das origens gerou conflitos e, conseqüentemente, sofrimentos subjetivos.

Em outro estudo, Viana (2000) investigou a trajetória de sete sujeitos de camadas populares: estudantes de graduação e pós-graduação, cinco mulheres e dois homens, em cursos altamente seletivos. Ela avaliou casos específicos, mas não isolados. Os parâmetros estruturantes da análise em que se baseou para realizar sua pesquisa foram: os significados que a escola assume para os filhos-alunos e para os pais; as disposições e condutas em relação ao tempo (como vislumbram o futuro); os processos familiares de mobilização escolar (as atitudes práticas das famílias em relação à escola); outros grupos de referência para o filho-aluno na família ampliada e/ou exterior a ela; e os modelos socializadores familiares (formas de educar no interior da família, que podem ser facilitadoras ou dificultadoras).

A autora pôde concluir, em sua pesquisa, que todas as famílias investigadas “participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim” (VIANA, 2000, p. 58). Entretanto, participam não através de ajuda regular nos deveres de casa, de contatos frequentes com os professores ou da assiduidade às reuniões convocadas pela escola. A participação das famílias nas trajetórias escolares dos filhos revelou-se, sobretudo, pelo esforço para arcar com as despesas que a escolarização demanda ou pela busca de descontos ou isenção de mensalidades nas instituições de ensino de melhor qualidade. Enfim, apesar da ausência de um acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, os entrevistados avançaram nas suas carreiras escolares.

O livro de Silva (2018), denominado *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*, é uma versão de sua tese de doutorado defendida no ano de 1999. É o primeiro livro no Brasil a tratar do êxito escolar de membros das camadas populares medido pela entrada no Ensino Superior. Trata especificamente de moradores da Maré, um complexo de favelas cariocas, que têm em comum o fato de terem concluído um curso de Ensino Superior tanto em instituições públicas quanto privadas.

Tem como objetivo compreender quais variáveis se fazem presentes na permanência dos pesquisados na escola. Investiga a trajetória escolar de 11 homens e mulheres (Ana, Carmem, Cláudio, Everaldo, Hércio, Lia, Lúcio, Lurdes, Márcia, Marcos e Pedro Paulo) de comunidades do Rio de Janeiro. Foram pesquisados sujeitos entre 30 e 42 anos de idade, comportando, assim, apenas uma geração. A estratégia metodológica utilizada pelo pesquisador foi a dos “relatos de vida” coletados junto aos pesquisados.

Além das entrevistas, utilizou um questionário, do qual os dados coletados não foram contemplados no livro.

O livro traz os relatos detalhados de Ana e Lia por se tratarem de trajetórias opostas. Os demais são apresentados brevemente, frutos das reflexões do “diário de campo” do pesquisador. O relato de Marcos, presente no estudo (SILVA, 2018, p. 115), mostra que, até a conclusão do Ensino Médio, a família se sacrificou para garantir a permanência do filho na escola:

Certa vez, minha mãe tinha que comprar material escolar para todos nós. Era uma boa quantidade de dinheiro. Além disso, o meu pai foi preso. No período, ela foi mandada embora do trabalho e recebeu uma indenização. O valor não era tão grande, mas para ela era muita coisa. E minha mãe tinha a seguinte opção: comprava uniforme e o material escolar para os filhos ou pagava advogado para soltar meu pai. Lembro que ela reuniu a gente na sala de casa, botou o dinheiro no chão e ficou conversando com a gente. Por fim, ela tomou a decisão de comprar o material e investir na escola.

No capítulo intitulado “Análise das caminhadas”, o autor se dedica a discutir os “traços comuns” presentes nas trajetórias dos sujeitos quanto: a) ao pertencimento às camadas populares, b) à inexistência do hábito da leitura por parte dos pais durante a infância dos filhos (exceto a mãe de um dos pesquisados), c) ao baixo acesso a produtos culturais (como: cinema, *shows* infantis, teatro, circo etc.), d) à abertura de novas redes sociais alheias à comunidade na adolescência, e) à garantia das exigências escolares básicas (moradia, transporte, material escolar etc.), f) ao acompanhamento pedagógico via “explicadora” antes mesmo da inserção da criança na escola, g) à baixa participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares e nas reuniões, h) ao fato de que quase todos os pais trabalhavam em ocupações manuais, i) ao fato de que, na maioria dos casos, a presença masculina foi pouco significativa na trajetória escolar dos filhos, cabendo à mãe a responsabilidade pelas tarefas relacionadas à escolarização (preparar o material escolar, conduzir a criança à escola, participar das reuniões, conseguir a “explicadora” etc.), j) à baixa inserção dos pais nas atividades coletivas locais, exceto na Igreja Católica, e k) à opção pela universidade pública pela maioria dos pesquisados pela oferta de ensino gratuito entre outros.

Também, há coincidências, que permitem traçar o perfil dos entrevistados: “origem nordestina, pela clara, primogênito, solteiro ou casado tardiamente, ingresso no mundo do trabalho após a conclusão do ensino médio e funcionário público” (SILVA, 2018, p. 137). O primogênito detinha uma “posição influente” e “certa autoridade” no meio familiar. A

crença na incompatibilidade entre os estudos e as responsabilidades conjugais fez com que a maioria dos investigados optasse por permanecer solteiro ou pelo casamento tardio. Porém, se, de um lado, a maioria dos entrevistados ingressou no mundo do trabalho após a conclusão do Ensino Médio; por outro, a maioria trabalhava durante a graduação: “Criaram meios autônomos para realizar o curso: conseguir um trabalho formal, buscar estágios/bolsas e/ou contar com o auxílio de amigos/outros parentes na aquisição de materiais didáticos, dentre outras coisas” (SILVA, 2018, p. 140). Por sua vez, a busca por recursos financeiros limitava a dedicação aos estudos: “Depois de anos de sacrifícios – transformavam o serviço público em um *porto seguro*. Nele se garantiam certo *status* socioprofissional e uma remuneração básica estável” (SILVA, 2018, p. 142, grifo do autor).

Outra característica comum é que a maioria dos pesquisados ingressou na universidade a partir dos 22 anos de idade. A entrada tardia decorreria, segundo Silva (2018), da ausência de “capital informacional”. Ele, também, notou que a vivência universitária contribuiu para a construção de uma identidade política de esquerda. No entanto, não verificou engajamento dos sujeitos em movimentos estudantis. Já no campo político comunitário, cinco dos 11 entrevistados participaram da Associação de Moradores de sua comunidade. Grande parte dos pesquisados atuou, também, na Igreja Católica.

Segundo Silva (2018), há um nítido distanciamento entre as preferências dos entrevistados e as preferências mais comuns aos setores populares quanto ao campo musical: preferem música popular brasileira (MPB) e *rock*, respectivamente. Já quanto à alimentação, massa e peixe são seus pratos prediletos.

Quase todos os entrevistados demonstraram desconforto com a vida na comunidade, vislumbrando a saída da Maré. As limitações de ordem econômica e os vínculos familiares são os fatores que impediam a saída do ambiente favelado. Todavia, dois dos entrevistados consideraram positivo o fato de serem moradores de comunidade, afirmando que a vivência no local “os torna mais respeitados e valorizados” (SILVA, 2018, p. 146).

No que concerne às estratégias empreendidas, podemos destacar: a) a ambição maior dos pais de que os filhos concluíssem o Ensino Médio, b) a ausência de um projeto escolar futuro estabelecido previamente por parte das famílias, c) a ausência de acompanhamento por parte dos familiares na escolarização dos filhos, d) o fato de que os entrevistados eram considerados “bons alunos” pela família, e) a opção por colégios públicos estaduais, f) a procura do melhor colégio público da região e g) a importância de

professores específicos, influenciando até mesmo na escolha do curso universitário entre outras.

Segundo Silva (2018, p. 150), “A realização de um cursinho pré-vestibular, a formação de grupos de estudos, a organização de estudos individuais, a busca das carreiras menos desejadas e/ou a realização do vestibular mais de uma vez são algumas das estratégias experimentadas”. A identificação com a disciplina do curso superior, a baixa relação candidato/vaga, a “preocupação social”, a busca pelo conhecimento sobre a realidade social e as influências das famílias são alguns fatores, que apoiaram a escolha do curso superior.

Em resumo, a trajetória escolar até a universidade foi realizada por um conjunto de alunos de escolas públicas ou escolas particulares de baixa qualidade da periferia. Esses alunos se sentiam à vontade no espaço escolar, se interessavam pelas relações ali desenvolvidas, além de se fazerem responsáveis pela trajetória escolar a partir da seleção da escola do ensino médio. Esses jovens entraram na universidade com cerca de seis anos de atraso em relação à seriação normal, fato derivado da associação entre as sucessivas reprovações no vestibular e perdas durante o percurso escolar, em função de razões diversas. Por fim, eles, em sua maioria, realizaram o curso universitário de acordo com os períodos definidos na grade curricular (SILVA, 2018, p. 151).

O autor concluiu que o desempenho escolar sofre influência de um conjunto de variáveis, que se relacionam entre si: a) a posse de “inteligência institucional” (conhecer as “regras do jogo no campo escolar” e saber jogar de acordo com as demandas e exigências da escola), b) a “boa vontade cultural” por parte dos estudantes, c) a comparação entre os filhos em relação ao campo escolar: “entre os filhos/irmãos *capazes* e os que *não gostavam/não conseguiram aprender*” (SILVA, 2018, p. 155, grifo do autor), d) a participação da família na trajetória escolar através, sobretudo, de ajuda material, e) o “interesse” do sujeito em ascender socialmente através da educação, em permanecer na escola e nela conquistar uma posição superior, f) a posição assumida pelos filhos no espaço familiar (de acordo com o gênero, a posição na fratria, as preferências dos pais e parentes etc.), g) a posse de virtudes como: “o talento intelectual, a dedicação individual e a *vocação para os estudos*” (SILVA, 2018, p. 159-160, grifo do autor), h) a prioridade dos pais em ensinar aos filhos valores morais e a “ética do trabalho” através da disciplina e do esforço, i) a proibição para o convívio no espaço local (todos os irmãos que priorizaram o “mundo da rua” em detrimento do campo escolar apresentaram dificuldades na escola), j) o grau de identidade entre o estudante e a instituição escolar, e k) a identificação dos estudantes com amigos e/ou professores de outras localidades.

Entretanto, é importante ressaltarmos que o desejo da maioria de mudar-se da Maré não é diretamente proporcional à ausência de sentimento de pertencimento. A ruptura com o ambiente de origem ocorre, muitas vezes, de forma traumática. O sentimento de “desenraizamento” é marcante na entrada no Ensino Superior.

Portes (2001), já em sua tese, busca compreender a trajetória escolar e a vida cotidiana de universitários pobres da UFMG, que tiveram acesso, através do vestibular, a cursos altamente seletivos, a saber: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina. Investiga trajetórias escolares de seis sujeitos provenientes dos meios populares (Alice, Esdras, Márcio, Maurício, Rosa e Bela) por meio da análise de arquivos da FUMP, de históricos escolares e de longas entrevistas realizadas em um período de dois anos. Esses estudantes, apesar das trajetórias escolares sempre marcadas por um “brilantismo escolar”, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, constituem uma “improbabilidade estatística”, já que correspondem a uma parcela reduzidíssima de estudantes das camadas populares, que têm acesso a cursos de alta seletividade.

Exemplo desta “improbabilidade estatística” é a história de Rosa: estudante de Medicina, pobre, negra, fora da faixa etária daqueles que passam no vestibular para Medicina e com uma longa experiência universitária. Já havia estudado três anos de Agronomia na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Além da ajuda de familiares e de terceiros, prioritariamente professores, é possível notarmos um sobre-esforço na trajetória da estudante, especialmente após a conclusão do Ensino Médio, além do evidente sofrimento e humilhação: “No dia 7 de março de 1995, Rosa chegava a São Paulo, com dinheiro suficiente para pagar a matrícula e a primeira mensalidade no curso Objetivo” (PORTES, 2001, p. 162).

Por volta de outubro ela começou a arrecadar dinheiro para fazer a matrícula em três universidades, já que os parentes pagaram a inscrição da UFMG. A forma que ela encontrou foi fazer uma rifa de pizza do local onde trabalhava aos sábados e domingos e vendê-la no *shopping* próximo da sua casa (PORTES, 2001, p. 165).

Um dos objetivos da pesquisa foi compreender o trabalho escolar realizado pelas famílias dos sujeitos pesquisados, a fim de analisar de que forma contribuiu para o êxito escolar dos filhos, medido pelo acesso dos filhos/estudantes à universidade. Portes (2001, p. 256) define trabalho escolar das famílias como

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.

Os seguintes questionamentos orientaram a pesquisa: existiram estudantes pobres nos cursos superiores desde os seus primórdios? Se existiram, como é que os estudantes pobres viveram a experiência acadêmica no passado? Qual foi a trajetória de acesso dos universitários pobres, no passado e no presente, aos cursos altamente seletivos? No interior desses cursos, como é que se processa a vida cotidiana desses sujeitos? Como as condições materiais de existência afetam esses sujeitos no decorrer da aventura universitária?

O trabalho foi dividido em três capítulos: o capítulo I investigou a existência de estudantes pobres no Ensino Superior brasileiro, sobretudo nas academias jurídicas, no século XIX, e, também, as estratégias que garantiram o acesso e a permanência desses estudantes. O capítulo II se ocupou com a reconstrução e análise da trajetória escolar de seis universitários, reconstituídas separadamente devido à riqueza de suas histórias únicas. Por fim, o capítulo III se dedicou a analisar os limites e as possibilidades das vivências universitárias de cinco estudantes de graduação, dentro e fora do espaço universitário da UFMG. Dessa vez, a análise foi realizada em conjunto em virtude das confluências nos relatos dos entrevistados.

O pesquisador mostrou as condições de vida e de estudo de estudantes de uma universidade pública brasileira e percebeu que as necessidades de ordem econômica estão dentre os maiores desafios na trajetória do universitário. Para suprir essas necessidades, os estudantes se direcionam ao mundo do trabalho, como no caso de Márcio e Rosa, e encontram outra dificuldade: como aliar trabalho e estudo? “Não é sem razão que os dois apresentam o menor Rendimento Escolar” (PORTES, 2001, p. 184).

Para responder às questões econômicas, o estudante, ainda, pode concorrer a projetos de pesquisa, monitorias, programas de iniciação científica e estágios remunerados, o que, também, corresponde à entrada no ciclo profissional. Ainda, temos como uma forma de minimização dos problemas econômicos a própria ajuda que a FUMP oferece, principalmente com a Bolsa de Manutenção. Porém, há casos em que o estudante a emprega, também, para resolver questões de sua família, como Márcio, que empregava a maior parte da Bolsa de Manutenção no pagamento de material para a construção da casa da família. Alguns, não conseguindo suprir suas necessidades materiais, recorrem aos familiares com constrangimentos. Estes, por sua vez, aceitam a ajuda de terceiros para

conseguir auxiliar o filho na sua manutenção.

O autor verificou que as questões de ordem econômica impedem que os estudantes possam explorar as possibilidades do mundo universitário em atividades, principalmente, voltadas para o lazer, como: sair com os amigos, frequentar as festas das turmas e até mesmo programas culturais, como cinemas, teatros e museus. Há um grande esforço dos entrevistados para gastar somente com o que for estritamente necessário para sua manutenção, o que os priva do lazer e de coisas que possam lhes dar certa satisfação e prazer, como, por exemplo, comprar roupas novas. Segundo Portes (2001, p. 186), essa situação econômica produz o que ele denomina de “questões paralelas à Universidade”:

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. As questões paralelas funcionam ainda como um termômetro eficiente para se detectar a qualidade das manifestações subjetivas produzidas pelos jovens pesquisados no decorrer dos semestres investigados. É que na maioria dos casos elas são produtoras de uma angústia incontrolável pelos jovens.

O pesquisador observa o sofrimento como marcante na vivência acadêmica dos entrevistados, com raros momentos de alegria, como a aprovação no vestibular. Nesse sentido, a FUMP é estritamente necessária para minimizar os problemas de ordem econômica dos estudantes, que geram tanta angústia e incerteza, auxiliando, assim, os menos favorecidos. Além da Bolsa de Manutenção (benefício devolvido aos cofres da Fundação certo tempo após a conclusão do curso) oferecida prioritariamente a estudantes pobres de cursos de horário integral, os estudantes podem contar com: a) preços reduzidos nas refeições oferecidas nos restaurantes universitários, b) isenção de taxas escolares, como matrícula, c) consultas médicas, d) tratamento dentário, e) vagas para professor particular, f) estágio remunerado e g) assistência pedagógica.

No que concerne às condições de moradia, os estudantes podem recorrer: “à casa da família, à moradia de ‘favor’ com parentes e amigos, à moradia estudantil (Borges da Costa ou mesmo os novos prédios do Bairro Dona Clara) e à república propriamente dita” (PORTES, 2001, p. 190). Desse modo, as condições de moradia interferem diretamente nos estudos dos sujeitos. Para aqueles que recorrem às repúblicas, precisam lidar com a difícil convivência com pessoas conhecidas de suas cidades de origem ou desconhecidos, divisão das tarefas domésticas, partilha do mesmo ambiente, barulho e mudanças de endereço entre outros.

Já para Rosa, que recorreu à moradia estudantil Borges da Costa, a situação foi ainda mais difícil. Um dos fatores responsáveis foi a desocupação violenta realizada pela polícia quando a estudante estava no 4º período do curso de Medicina. Após ser algemada, fichada pela Polícia Federal, ocupar o Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia e morar por 15 dias no Diretório do Instituto de Ciências Biológicas e ser, por três vezes, despejada, Rosa mudou-se para a nova moradia estabelecida pela UFMG. Essa situação trouxe enormes prejuízos acadêmico e emocional para a estudante.

Portes (2001, p. 202-203) analisou a relação dos estudantes com o tempo livre e chamou de “ações de sustentação de um necessário equilíbrio emocional (e físico)” as idas dos jovens a barzinhos, *shopping*, festas, churrascos etc. Para esses sujeitos, o contato com práticas culturais valorizadas socialmente, como: “cinema, teatro, concertos, artes, literatura, fotografia, jornal, revista, música, rádio, esporte e outras formas de lazer” (PORTES, 2001, p. 203-204), era inexistente ou acontecia de forma esporádica. Para alguns, o primeiro contato se deu durante a graduação, sobretudo quando a entrada no evento era gratuita.

Já no que concerne à vida no *campus*, o Diretório Acadêmico é retratado pelos entrevistados como um importante e necessário espaço. O Bandeirão, também, é retratado como um local imprescindível de troca entre estudantes. As relações estabelecidas entre os estudantes da UFMG podem abrir caminhos para a ocupação mais significativa do espaço universitário. Como no caso de Esdras, que, através de relações pessoais com colegas e professores, conseguiu: a) tornar-se representante dos estudantes de Ciências da Computação na Assembleia do Departamento, b) um estágio remunerado, c) uma Bolsa de Iniciação Científica, e) monitoria e f) tornar-se membro da comissão de formatura.

Portes (2001) mostra que, em alguns casos, a relação entre os entrevistados e professores foi marcada por conflitos quando: a) Alice tem o braço segurado por uma professora, b) Esdras questiona um professor sobre uma prova, c) um professor não reconheceu que Rosa esteve presente em uma aula em que a presença valia ponto<sup>20</sup>, e d) Maurício “boiava” durante as aulas em virtude da metodologia, avaliação e bibliografia utilizadas por uma professora. Maurício denuncia a cultura da reprovação, aceita na instituição, que desempenha papel de exclusão e discriminação. Esses conflitos demonstram que “os professores não sabem lidar com aqueles estudantes pouco convencionais, que nada têm de ‘aluno padrão’” (PORTES, 2001, p. 235).

---

<sup>20</sup> A partir desse conflito, o professor passou a ignorar as intervenções de Rosa durante as aulas. Só depois de questioná-lo, o docente voltou a responder suas dúvidas.

No que se refere ao rendimento acadêmico, a posição de melhores alunos da turma presente até a conclusão do Ensino Médio não existe mais durante a graduação, seja pela posição social, pela conciliação entre estudo e trabalho remunerado, pelas relações conflituosas com professores, pelo medo ou timidez de fazer perguntas durante as aulas ou pela impossibilidade de explorar de forma significativa o espaço universitário entre outros. Porém, todo esforço, sacrifício, dedicação aos estudos e desenvolvimento de estratégias por parte dos entrevistados fizeram com que eles obtivessem um Rendimento Semestral Global um pouco acima da média. Isso demonstra que os resultados não são fruto de questões cognitivas, mas de posse ou não de capitais cultural e econômico.

Portes (2001) provou que existiram estudantes pobres nos cursos de Direito nas academias jurídicas de Recife/Olinda e de São Paulo desde o momento de sua criação, mesmo que uma minoria. Essa minoria fez uso de diversas estratégias visando ao sucesso escolar, intencionalmente ou não, como: a) ingressar na carreira eclesiástica para obter proteção da Igreja, b) realizar trabalho remunerado e c) procurar e receber ajuda de terceiros, fossem eles professores, diretores escolares ou amigos. Essas estratégias, muitas vezes, eram empreendidas concomitantemente. Não havia ações institucionais para garantir a permanência desses estudantes. Por vezes, o que havia era uma caridade: “Trata-se do período da pobreza negada” (PORTES, 2001, p. 250).

Quando a pesquisa se volta para os estudantes da UFMG do século XX, a partir de análises documentais, o autor concluiu que a permanência de estudantes pobres no interior da instituição foi possível pelas iniciativas do reitor Mendes Pimentel, do trabalho efetuado pela CEPEB e das iniciativas do professor Baêta Viana na estruturação da FUMP. Trata-se, aqui, de iniciativas pioneiras de institucionalização da assistência ao estudante pobre.

Através da reconstrução da trajetória escolar dos seis sujeitos investigados, Portes (2001) concluiu que a presença da família na escolarização dos filhos é vista em um conjunto de circunstâncias, que: a) dizem respeito ao trabalho escolar que as famílias desenvolvem no sentido de assegurar a presença da ordem moral doméstica, b) oferecem atenção ao trabalho escolar do filho, c) desenvolvem esforços para compreender e apoiar o filho, d) permitem a presença do outro na vida do filho e na (re)orientação das práticas escolares das famílias, e) incentivam a eterna aproximação dos professores, f) efetuam a busca da ajuda material e g) incentivam a filiação do filho a grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Nos relatos dos entrevistados, aparece, constantemente, o esforço contínuo dos pais em inculcar nos filhos valores para a vida, que não têm como finalidade o sucesso escolar,

mas que, certamente, o beneficia. Já no que concerne às intervenções das mães, o autor aponta: a) a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, b) a permissão para que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, c) a indagação sobre seu dia escolar, d) a escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, e) a luta pela matrícula na instituição escolar, f) a manutenção dos contatos com outras mães (na porta da escola), g) as aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, h) a presença nas reuniões escolares (quando convidadas), i) a manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, j) a atenção para as companhias dos filhos, k) o levar à escola e buscá-lo, l) a vigilância da rua, m) o “trabalho de persuasão afetiva” no sentido de apoiar os filhos/alunos nos momentos difíceis no decorrer da trajetória escolar e acadêmica, e n) o esforço para que os filhos não exerçam trabalho remunerado até a conclusão do Ensino Médio entre outras. Essas mães desenvolvem essas ações como uma obrigação cotidiana, e não como um projeto, visando ao ingresso dos filhos no Ensino Superior gratuito e de qualidade. Porém, mesmo que de forma não intencional, essas ações beneficiaram a escolarização dos filhos.

Mesmo com a importante ajuda financeira da FUMP, Portes (2001) concluiu que é recorrente os sujeitos pedirem ou aceitarem ajuda material de terceiros (parentes, amigos ou agiotas) para garantir a continuidade nos estudos, pois, mesmo que o ensino se dê em uma universidade pública, ainda gera custos com aquisição de livros, material escolar, transporte, alimentação, moradia etc. O trabalho escolar das famílias é diferenciado das ações empreendidas pelas camadas médias em virtude da ausência de capitais cultural e econômico. As ações das camadas populares são diversas, possuem significados próprios e são empreendidas de acordo com a situação momentânea. Segundo Portes (2001, p. 256):

Mesmo assim, a parte que cabe aos jovens nesta empreitada não é pequena. Eles demonstram ter introjetado, no decorrer da trajetória escolar, um conjunto de disposições – dedicação, atenção ao trabalho escolar, ‘gosto’ pela escola, obediência, solidariedade, segurança e autodeterminação –, presentes na construção de um *habitus* favorecedor de uma permanência prolongada no interior do sistema escolar.

Se, por um lado, o ingresso na universidade marca a entrada em um “mundo novo”, de convivência de pessoas com *habitus* diferentes; por outro, pode propiciar o contato com práticas culturais socialmente valorizadas, como: teatro, cinema e literatura entre outras. A vida universitária requer dos estudantes circunstâncias, algumas fundamentais ao processo de filiação: a) dar respostas às necessidades econômicas, b) estabelecer uma vida de

estudante (dentro e fora do *campus*), c) aceitar e se fazer aceito pelos colegas, d) estabelecer uma relação interessada com os professores, e) conquistar espaço no território universitário através da atuação na sala de aula, e f) não se descuidar jamais do rendimento acadêmico. Essas circunstâncias são sempre limitadas pela posição social desses estudantes, que precisam, ainda, lidar com a angústia e a insegurança causadas pela condição econômica, que ameaça o sonho universitário.

Por sua vez, Lacerda (2006) direcionou seus esforços para compreender como seis engenheiros pesquisados, membros de famílias fracas em relação à posse de capitais cultural, econômico e escolar, ingressaram no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). As indagações, que direcionaram a investigação, foram as seguintes: como indivíduos provenientes de famílias fracas detentoras de capitais cultural, econômico e escolar construíram carreiras escolares de excelência e ingressaram no ITA? Quais práticas familiares e disposições dos iteanos tornaram pensáveis e possíveis destinos escolares particularmente pouco prováveis? Como se ligam as histórias escolares intergeracionais? Qual o peso (e as interrelações) da mobilização escolar familiar e da mobilização dos próprios sujeitos na construção dos destinos escolares excepcionais?

Ao longo de sua tese dividida em cinco capítulos, a autora investiga as histórias escolares de seis engenheiros egressos do ITA (Felipe, Pedro, João, José, Antônio e Francisco) e de seus pais, por meio de entrevistas semidiretivas, com perguntas abertas organizadas em um roteiro, presenciais e por telefone. A pesquisadora, também, se comunica com os sujeitos pesquisados via correio eletrônico. Visando a analisar o prestígio, a notoriedade e a reputação do ITA no campo do ensino público brasileiro, coleta dados em publicações sobre a instituição. Também, analisa dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através de questionários respondidos pelos estudantes no ano em que concluíam o curso.

Os dados do INEP abordam as propriedades sociais e escolares dos iteanos, tais como: conhecimento de língua inglesa, autodefinição racial, escolaridade dos pais e das mães, número de irmãos, renda familiar, estabelecimento escolar durante o Ensino Médio (público ou privado), curso de Ensino Médio (comum, técnico ou supletivo), exercício de atividade remunerada durante a graduação, nível de exigência dos cursos de graduação, horas semanais dedicadas aos estudos, meios de comunicação utilizados para se manter atualizado (leitura de jornais, livros lidos durante a graduação, com exceção dos escolares), perspectivas para o futuro e contribuições do curso de graduação entre outras.

Os dados empíricos foram analisados de dois modos: a) a análise dos relatos foi

realizada em conjunto, buscando-se as recorrências nas trajetórias escolares dos iteanos; e b) reconstruiu-se cada uma das trajetórias a partir de “traços pertinentes da análise”, privilegiando-se a singularidade de cada um dos percursos. A reconstrução das trajetórias não é o centro desta investigação, na verdade, assume papel secundário.

A mobilização familiar foi imprescindível no percurso escolar desses engenheiros. No entanto, dependia do grau de capital escolar possuído por cada família. Quanto maior o capital, maior a mobilização. As famílias de Felipe, Pedro, Antônio e Francisco, por possuírem um capital escolar mais fraco, não tinham um projeto de escolarização longa para os filhos desde o início da vida escolar dos sujeitos, o que gerou o desenvolvimento de estratégias menos regulares durante a escolarização dos filhos. Já as famílias de João e José, desde o início, visavam à longevidade escolar mesmo que não almejassem o acesso do filho a uma instituição prestigiada como o ITA. Esse acesso se deu a partir de sucessos parciais ao longo do percurso.

A participação escolar do membro da família foi responsabilidade do genitor (pai ou mãe) com maior grau de escolaridade. Não foi destacada, nos relatos, a participação de pessoas exteriores às instâncias familiares. Entre todas as famílias dos iteanos investigados, “a valorização do processo de escolarização dos filhos, o encaminhamento positivo dos filhos em relação à escola e o reconhecimento do valor escolar dos filhos se deram desde o início do processo de escolarização” (LACERDA, 2006, p. 363).

Lacerda (2006) concluiu, a partir dos dados coletados no Capítulo 2, que a maioria dos iteanos dispunha de condições (escolares, sociais e materiais) favoráveis à escolarização longa. Porém, para alguns, o ingresso no ITA significou “um distanciamento social e cultural das origens” (LACERDA, 2006, p. 359), caso dos seis engenheiros entrevistados. A compreensão possível da autora, sempre parcial, sobre como Felipe, Pedro, João, José, Antônio e Francisco ingressaram no ITA, indicou que as trajetórias escolares pouco prováveis desses iteanos são produtos de duas gerações, do modo como pais e filhos se relacionaram com as histórias escolares intergeracionais, dos sentidos atribuídos a essas histórias e das disposições de pensar, sentir e agir dos iteanos em relação à escola. Assim, pais e filhos se mobilizaram visando à construção de um percurso escolar de sucesso.

Já Piotto (2007) tem como objetivos analisar a trajetória escolar e a experiência universitária de cinco sujeitos provenientes das camadas populares (Felipe, Marcos, Pedro, Antônio e Carlos), estudantes dos cursos mais concorridos de um dos *campi* da Universidade de São Paulo (USP), a saber: Administração, Psicologia, Biologia, Farmácia

e Medicina, respectivamente; além de discutir os sentidos que o ingresso e a permanência no Ensino Superior público têm para esses sujeitos. É verdade que o estudo, além das condições de acesso, aprofunda a compreensão das condições de permanência desses estudantes na universidade.

Para isso, a autora realizou entrevistas com um roteiro flexível, mas que versava sobre a vida escolar dos estudantes. Os seguintes questionamentos embasaram a pesquisa: quais os custos e os benefícios psíquicos de uma trajetória escolar prolongada? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento? Quais dificuldades e quais possibilidades o acesso e a permanência numa universidade pública trazem a um estudante pobre?

O sofrimento é algo presente na trajetória desses sujeitos, seja na universidade, seja na escola. Segundo Piotto (2007, p. 285):

Um estranhamento do mundo social da universidade, entretanto, esteve presente nas experiências universitárias de Marcos e Felipe. Assim, se para os que realizaram o Ensino Médio em escolas particulares, a convivência com a desigualdade social e o sofrimento dos efeitos de uma situação de desenraizamento ocorreram nessa época, para aqueles que sempre estudaram na rede pública de ensino, tal experiência deu-se na universidade.

O sentimento de não pertencimento ao mundo universitário se expressou nas trajetórias de Marcos e Felipe. Ambos cursaram toda a Educação Básica em escolas da rede pública. A vivência universitária dos entrevistados foi marcada pela disparidade de níveis socioeconômicos: os estudantes eram os mais pobres da turma. O sentimento de não pertencimento se deu de maneira tão intensa que Marcos, estudante que já havia trabalhado como garçom em um restaurante/choperia, desejou ter uma “bandeja nas mãos” durante uma festa da universidade por não saber como se comportar durante o evento.

Felipe realizou a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na mesma escola na rede pública de ensino, onde sempre foi bom aluno. Já durante a graduação, a experiência de desenraizamento foi marcante. Segundo relata : O “[...] jeito de vestir, sabe? Os lugares que você frequenta, os esportes que você pratica, as viagens que você faz, entendeu? Isso define o grupo, e aí eu fico meio deslocado, porque eu não tenho esses pontos em comum com o pessoal” (PIOTTO, 2007, p. 38).

Já Pedro, Antônio e Carlos, por terem cursado todo ou parte do Ensino Médio em escolas particulares, na condição de bolsistas, experimentaram o sentimento de não pertencimento na escola. Todavia, apesar dos sentimentos de tristeza e solidão de Pedro

durante o Ensino Médio por se afastar dos amigos da escola anterior; de isolamento e confusão de Antônio quando ingressou na instituição particular; e da experiência de humilhação social de Carlos, eles veem o processo de escolarização para além do sofrimento, como uma abertura para novas possibilidades.

Diferente do trabalho de Viana (1998), que aborda o sofrimento causado pelo choque entre a cultura escolar e a cultura familiar de sete universitários provenientes das camadas populares, na pesquisa de Piotto (2007), o sofrimento não é um fator central descrito nos relatos dos entrevistados. Felipe, estudante de Administração à época das entrevistas, afirmou estar vivendo um dos momentos mais felizes de sua vida, pois, na USP, passou a ser mais extrovertido e a conversar mais com as pessoas.

Os entrevistados não se apresentaram como sofredores em seus relatos; pelo contrário. O sucesso escolar do grupo pode ser fruto de apoios internos e externos segundo Piotto (2007, p 291):

Seus principais apoios internos, nas trajetórias narradas, parecem ter sido: grande capacidade de estudo, capacidade de se esforçar em busca de algo, capacidade de renúncia, de determinação, de disciplina, capacidade de perseverar, de insistir e de resistir. Externamente, vimos que os estudantes contaram com o apoio e a ajuda da família, do grupo de jovens, da esposa, dos amigos, dos professores, dos ensinamentos da Guarda Mirim.

Vê-se, assim, a importância da “rede de apoio”, que se mobilizou para garantir a sobrevivência escolar e universitária dos entrevistados. Conforme Piotto (2007, p. 314):

Nesta rede de apoio, podemos incluir a família que mobilizou outros parentes buscando garantir a continuidade dos estudos do filho; as mães que desempenharam um importante papel de acompanhamento e incentivo, sobretudo, no início da vida escolar de alguns dos estudantes entrevistados; o grupo de jovens e os amigos que permitiram ampliar horizontes e vislumbrar diferentes perspectivas de vida; a experiência com o trabalho e com ensinamentos voltados para esse mundo que permitiu vislumbrar a possibilidade do esforço e dedicação como formas de se conseguir algo; o suporte material e emocional da companheira que compartilhou um ‘sonho’ e participou ativamente da busca de sua realização; o reconhecimento de um bom desempenho escolar, o estímulo e ajuda por parte de professores na construção de uma trajetória prolongada.

De acordo com Piotto (2007), os relatos dos estudantes permitem compreender que, apesar das situações de solidão, desenraizamento e humilhação, o sofrimento não é o foco nos discursos dos entrevistados. Esforço, determinação, perseverança e autodisciplina estiveram presentes nas trajetórias. No entanto, não significa dizer que “quem se esforça sempre alcança” (PIOTTO, 2007, p. 314). A entrada na universidade pública trouxe

possibilidades, que transformaram as perspectivas de vida dos estudantes e de suas famílias. Entretanto, destaca-se, no trabalho da autora, a importância da assistência estudantil para a permanência dos estudantes no interior da universidade.

Souza (2009) problematiza o acesso de sujeitos provenientes das camadas populares na Universidade Federal do Acre (UFAC), nos cursos mais seletos dessa instituição, a saber: Medicina e Direito. A pesquisadora utilizou procedimentos quantitativos e qualitativos, operacionalizados em duas etapas. A primeira etapa consistiu de um tratamento estatístico da base de dados dos estudantes da UFAC, admitidos em 2008, disponibilizada pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) dessa universidade. Esse tratamento objetivou levantar o perfil socioeconômico e cultural desses estudantes a partir da escala denominada Fator Socioeconômico (FSE) e de uma radiografia social do campo acadêmico, em três níveis: o da instituição, o do curso e o do aluno. Nesse processo, a pesquisadora tomou como referência o estudo de Braga e Peixoto (2006). A segunda etapa, de natureza qualitativa, consistiu de 23 entrevistas, realizadas com sete estudantes (Camila, Francisco, Felipe, Isaac, João, José e Thiago) e 16 pessoas, entre familiares e professores, que, de algum modo, participaram das trajetórias escolares desses sujeitos.

Os critérios de seleção de entrevistados eram: FSE individual entre 0 e 3; nascidos no Acre; e com idades mais próximas de 18 a 24 anos. Assim, foram selecionados para a segunda etapa da pesquisa todos os estudantes de origem popular, nascidos no Acre e admitidos no curso de Direito da UFAC no ano de 2008; ou seja, apenas cinco estudantes, dentre os quais apenas um preencheu todos os critérios definidos. Nesse sentido, a pesquisadora optou por flexibilizar o critério relacionado à idade dos estudantes.

Já no curso de Medicina, a situação foi ainda pior. Os dois universitários selecionados ingressaram na UFAC no ano de 2009 e, se não constituem membros clássicos de camadas populares, também não representam o perfil majoritário do curso. Diante dessa realidade, a pesquisadora optou por flexibilizar os critérios de seleção.

Para reconstituir as trajetórias escolares desses estudantes, Souza (2009) fundamentou-se no modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu e por Bernard Lahire. Utilizando a noção de “configuração social” formulada por Norbert Elias, os relatos foram submetidos à análise vertical e transversal, tomando como parâmetros cinco “traços” definidos previamente: a) presença da família na escolarização do filho, b) mobilização do próprio indivíduo, c) sentidos atribuídos à escolarização, d) referências sociais e institucionais, e e) relação entre o processo migratório, a cultura dos seringais e a trajetória

escolar. Na análise vertical, buscou-se a singularidade de cada caso. Já na análise transversal, por meio de um diálogo entre as sete trajetórias, foi possível que a pesquisadora se debruçasse sobre as coincidências nos relatos.

A tese de Souza (2009) foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, levantou o estado do conhecimento sobre longevidade escolar nas camadas populares no Brasil. No segundo, apresentou uma radiografia do contexto acreano, abordando, sinteticamente, a estratificação social e a situação do Ensino Superior público. No terceiro, analisou a presença das camadas populares na UFAC a partir do perfil socioeconômico dos estudantes matriculados no ano de 2008. E no quarto capítulo, tratou da reconstituição de trajetórias escolares improváveis de estudantes das camadas populares acrianas, que ingressaram nos cursos de Medicina e Direito da UFAC.

Os resultados demonstraram que, embora os estudantes de origem popular ocupem 60% das vagas da UFAC, a presença deles é muito reduzida nos cursos mais prestigiosos, sendo: apenas 20% das vagas ocupadas por estudantes no curso de Direito e no curso de Medicina, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% ingressaram no ano de 2008 e nenhum deles nascidos no estado do Acre. Isso evidencia o grau de elitização nesses cursos e o mito da democratização educacional.

A análise das trajetórias evidenciou que a família é indispensável no desenvolvimento de uma trajetória escolar longa. Observa-se nos casos de Camila, Felipe e Thiago grande mobilização familiar.

Conforme fala de Laís, tia de Camila e única na família com graduação: “Olha só... eu orientava... dava dicas, cobrava mesmo quando precisava. Mas nunca precisei pôr de castigo ou bater neles, não. Sempre me impressionou o gosto que eles tinham pela aprendizagem” (SOUZA, 2009, p. 123). A fala de Laís, além de demonstrar sua mobilização, também retrata a dedicação, o bom comportamento e o gosto pelos estudos da estudante e seu irmão Rodrigo. O relato de Laís retrata bem a “boa vontade escolar” dos sobrinhos; ou seja, o esforço de apropriação da cultura dominante, a da escola.

Senhor Adalberto, pai de Felipe, graduado em Pedagogia e primeiro da família a concluir o Ensino Superior, fala: “Sempre estimulei os meus filhos para o estudo. Por mais dificuldade que a gente atravessasse, nunca nem cogitei que eles trabalhassem. Eles tinham que estudar. Eles nunca trabalharam até hoje” (SOUZA, 2009, p. 128). A fala de senhor Adalberto indica a importância que o pai dá aos estudos e evidencia a estratégia de arcar com as despesas e possibilitar que os filhos só trabalhem após a conclusão da graduação, já que o pai teve a dolorosa experiência de conciliar trabalho e estudo.

A trajetória de Thiago é “uma história escolar produzida a muitas mãos” (SOUZA, 2009, p. 132). Pelas mãos de sua mãe, dona Expedita, que, para que o filho estudasse em uma escola de melhor qualidade, até ameaçou abandonar o marido, o senhor Sebastião, a fim de que se mudassem para a cidade, deixando, assim, a zona rural, onde o ensino era multisseriado. Antes dos seis anos de idade, Thiago já tinha sido alfabetizado pela mãe: “lia pra ele tudo o que aparecia em casa e ensinei ele a desenhar e reconhecer as letra. Logo ele tava juntando tudo e lendo sozinho. Dava gosto de ver” (SOUZA, 2009, p. 134).

O professor de História da 8ª série do Ensino Fundamental, também, foi uma figura importante na trajetória de Thiago. Tal professor recomendou à mãe do estudante migrar o filho para a capital, com o objetivo de que ele estudasse numa escola que o preparasse para o vestibular. Durante os Ensinos Médio e Superior, os conselhos, as orientações e a ajuda nos momentos de tomada de decisões e de angústias sempre estiveram presentes mesmo que de longe. A tia de Thiago, dona Nonata, também foi muito importante na trajetória, pois, mesmo com tantas responsabilidades e sem espaço na sua casa, acolheu Thiago na sua residência, para que ele pudesse estudar na capital mineira.

Nos casos de José e Isaac, a ação familiar foi menos forte. José relata que o pai, senhor Manoel, “olhava pra gente e via nos filhos homens mais seis pedreiros” (SOUZA, 2009, p. 152). Diferente da mãe, dona Das Dores, que, apesar de não vislumbrar a conclusão de um curso superior para o filho, valorizava a escola: “Mas, ela não pensava em vestibular, essas coisas, nem sabia que existia. Acho que pensava até o segundo grau, pra que a gente ocupasse um trabalho menos pesado do que o deles” (SOUZA, 2009, p. 153). Após a separação do marido, passou a trabalhar em até três lugares para sustentar a família e para que os filhos permanecessem na escola. O “fechamento familiar” a que se refere Terrail (1990), pelo medo de más influências quando migraram para zona urbana, também foi importante para a trajetória longeva de José. Vê-se um esforço da mãe para que o filho concluísse o Ensino Fundamental. A partir daí, José assumiu com autonomia seu processo de escolarização.

Merece destaque a reação da mãe diante da aprovação de José em seu primeiro vestibular, em que o estudante prestou para Matemática: “Ela disse, *‘ah, tá. Mas isso trabalha em quê mesmo?’*. Ela nem sabia o que era vestibular. Achou que era concurso pra emprego! Aí, expliquei. Ela perguntou *‘mas vai ter que parar de trabalhar? Se tiver, desiste logo disso’*. Acho que recebi ali um banho de água fria!” (SOUZA, 2009, p. 155). As preocupações de ordem financeira levaram a mãe a priorizar o trabalho do filho em detrimento dos estudos. No entanto, ele não desistiu da busca por uma qualificação

superior. À época das entrevistas, o estudante já havia adquirido experiência universitária por ter cursado Matemática e Ciências Contábeis, apesar de não ter concluído nenhum dos cursos. A opção pelo curso de Direito surgiu após aprovação no concurso da Polícia Civil, porque, segundo ele: “Direito é um curso que vai me abrir possibilidades maiores” (SOUZA, 2009, p. 156).

É importante ressaltarmos que era do salário de José como agente da Polícia Civil do Acre que provinha o sustento da família, composta por ele, a mãe, um irmão e três sobrinhos. Somando-se responsabilidades financeiras, quanto a ser provedor familiar; emocionais, quanto à ajuda à família diante de conflitos; profissionais, quanto a ser policial civil; e acadêmicas, quanto ao fato de ser estudante do curso de Direito da UFAC. Apesar de todos os desafios, seu desempenho no curso tem sido satisfatório. José relata:

Ainda não formei família e tenho até pensado em como vai ser, quando esse dia chegar. Meus irmãos já levam as suas vidas. Mas tem a mãe, um irmão mais novo e os sobrinhos. Virei a base da família... a referência mesmo. Minha família... é incrível... mas eles sempre recorrem a mim pra resolver problemas financeiros, brigas, conflitos... e isso me desgasta muito (SOUZA, 2009, p. 156).

Isaac foi criado pelos avós, senhor Vicente e dona Nazaré, desde recém-nascido devido à gravidez da mãe na adolescência e por ter a paternidade biológica e socioafetiva não reconhecida. Os avós assumiram os custos financeiros para que o estudante permanecesse na escola. Autonomia e determinação marcam a trajetória do estudante. Segundo dona Nazaré: “Não deu trabalho na escola pra gente, não. A gente nunca foi chamado lá pra ouvir reclamação de comportamento dele. Sempre foi um menino muito responsável” (SOUZA, 2009, p. 162). Conforme relatos: “ser um bom homem”, “não se desviar do caminho correto” e “ser honesto e trabalhador” era com o que se preocupavam os avós de Isaac. Sem dúvida, a “presença da ordem moral doméstica” a que se refere Portes (2001) foi um divisor de águas na trajetória de sucesso do estudante.

No entanto, dois dos casos, o de Francisco e de João, evidenciaram contextos familiares desfavoráveis à escolarização prolongada. Assim, mostram que “as práticas socializadoras familiares nem sempre constituem contexto de desenvolvimento do indivíduo e, como tal, nem sempre favorecem os percursos atípicos de escolarização” (SOUZA, 2009, p. 192).

No caso de Francisco, não se observou qualquer ação da família, que beneficiasse o processo escolar do filho. Aos oito anos de idade, foi matricular-se na escola para iniciar seu processo de escolarização. Isso demonstra a determinação e a autonomia do estudante

na própria trajetória escolar. Ao relatar essa situação, Francisco diz: “eu era um nada de gente, mas já sabia que tinha que estudar se quisesse ser alguma coisa. [...] Eu sabia disso não porque ouvisse em casa, como já disse, a impressão que dava era que para os meus pais tanto fazia...” (SOUZA, 2009, p. 167).

Já na trajetória de João, os custos subjetivos foram ainda maiores: a trajetória foi marcada por sofrimentos, conflitos e “dupla solidão” a que se refere Lahire (1997). Conforme fala do próprio estudante: “Me sinto distante da minha família e sofro muito com isso, mas, ao mesmo tempo, não mudei nada, continuo me sentindo o ‘diferente’ na turma de Direito” (SOUZA, 2009, p. 148). O sofrimento está presente na trajetória do estudante desde o início da escolarização: “Quando foi para a escola, ele se sentiu ‘discriminado’ por ser o mais velho da turma e por ter um jeito de falar e de se vestir diferenciado dos colegas” (SOUZA, 2009, p. 143-144).

Observa-se forte mobilização dos estudantes e das famílias, exceto as de Francisco e João. Em alguns casos, as ações empreendidas para apoiar o estudante material, moral e/ou pedagogicamente vem de alguém exterior ao núcleo familiar, sobretudo de professores e de pessoas que dominam o “jogo escolar”.

Souza (2009) chega à conclusão de que foi possível identificar dificuldades ocasionadas pelo *habitus* constituído no “mundo dos seringais” tanto no que se refere à educação dos filhos quanto no que se refere ao modo de falar, que dificultaram a adaptação à vida urbana e as relações na escola. Todavia, a forma como essas famílias viveram essas dificuldades e os impactos causados foram diferentes em virtude de fatores, tais como as condições de migração e os sentidos atribuídos à escolarização por pais e filhos.

Segundo Lahire (1997), são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares de sucesso nos meios populares, em que a posse de capital cultural é quase inexistente. Famílias com posse de um baixo ou inexistente capital cultural, mas que valorizam a escola, incentivam moralmente a escolarização dos filhos e arcam com os gastos que a instituição escolar demanda, podem contribuir para um processo de escolarização longínquo dos filhos. Para Lahire (1997, p. 345): “é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios”.

### **1.3 “Circunstâncias atuantes”**

Portes (2000) criou o conceito de “circunstâncias atuantes”. No trabalho

denominado *Na cozinha de famílias rurais: práticas de escolarização de mães com filhos em idade escolar*, Portes *et al.* (2012, p. 6) definem o conceito de “circunstâncias atuantes”:

Ele aponta para um conjunto de ações percebidas no interior das famílias e nas suas relações sociais mais amplas, que fazem sentido entre si, que dizem respeito ao *modus operandi* de cada família nas suas relações com a escola e o mundo que a cerca. Ações que singularizam os seus esforços, mas que também devem revelar sentidos e verossimilhanças com o esforço do conjunto das demais famílias investigadas ao lidar com a questão central da qual aqui nos ocupamos, que é a relação família e escola em um espaço e tempo específicos, marcados por condições objetivas e simbólicas de existência, porque essas ações nunca são isoladas, germinam das vivências relacionais. Evidentemente, essas circunstâncias atuantes não são naturalmente naturais. São o resultado de um esforço de interpretação do material empírico à disposição do pesquisador. As circunstâncias atuantes, na verdade, são frutos de um diálogo com as referências teóricas que informam a questão tratada e procuram dar sentido ao conjunto do material empírico coletado, que vem marcado pelas possibilidades e impossibilidades de atuação no campo empírico. No entanto, essas circunstâncias construídas não obedecem necessariamente a uma ordem de investigação estabelecida *a priori*. Elas são, sobretudo, frutos da dinâmica complexa do processo de investigação e de interpretação de um determinado fenômeno social. Ainda, a ideia das circunstâncias atuantes leva o pesquisador a efetuar uma análise mais densa e abrangente da cena acompanhada, evitando-se categorizações simplistas que condensam complexidades que não podem se expressar na simplicidade imaginativa de uma primeira representação mais vistosa e chamativa, mas nem por isso mais sociológica.

Nessa perspectiva, as ações de curto prazo realizadas pelas famílias no decorrer da trajetória escolar dos filhos/alunos podem ser distintas em diferentes famílias. Tais circunstâncias são complexas, amplas, possuem relações entre si e fazem sentido de forma conjunta, uma vez que, isoladas, não levariam ao sucesso escolar. São frutos da investigação do pesquisador, das revisões bibliográficas e de seus esforços na interpretação do conjunto do material empírico. As “circunstâncias atuantes” são construídas através das análises da pesquisa de campo, não antes desse momento. Portanto, é imprescindível um olhar atento da pesquisadora, a fim de observar e de analisar todas as ações das instituições religiosas e das famílias, que podem colaborar para o êxito na vida escolar das crianças e dos jovens.

Dentre famílias protestantes, membros das camadas populares, podemos observar particularidades e especificidades de modos de ser, mesmo que sejam pertencentes ao mesmo grupo social e religioso. Segundo Lacerda (2006, p. 28):

É preciso considerar ainda que cada pessoa, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado (como espaço físico e social) e do sentido de sua trajetória, incorpora de modo singular os esquemas de percepção, de apreciação e

de ação, os quais são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus* individual.

Para Nogueira e Nogueira (2006, p. 33), os sujeitos “agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados”.

São inegáveis as particularidades e especificidades presentes no *habitus* individual e a existência de trabalhos sobre trajetórias escolares, que já provam que os casos de percursos escolares de êxito têm esse destino devido aos esforços diferenciados dos sujeitos e de suas famílias, conforme mostram as pesquisas de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Lacerda (2006), Piotto (2007) e Souza (2009) entre outras. Entretanto, optamos por construir as “circunstâncias atuantes” a partir das orientações teóricas e do material empírico coletado junto aos sujeitos, visando à continuidade de seus percursos escolares. Cada sujeito tem uma história única, mas há congruências nas trajetórias escolares de sujeitos pertencentes à mesma posição social e ao mesmo grupo religioso. Iremos nos debruçar nessas congruências presentes nas trajetórias.

#### **1.4 Interface: religião e escolarização**

A escolha por investigar graduandos e graduados protestantes da UFSJ se justifica, uma vez que as revisões bibliográficas indicam que a relação entre religião e desempenho educacional consiste, ainda, em um tema pouco explorado por pesquisadores brasileiros. Existem pesquisas que já lançaram luzes sobre as trajetórias e estratégias escolares de: a) mulheres que enfrentam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos (ÁVILA, 2010), b) jovens provenientes dos meios rurais, que ingressaram no Ensino Superior (ANDRADE, 2012), c) estudantes do curso de Medicina provenientes das classes médias (SANTOS, 2012), d) filhos de catadores de materiais recicláveis (PEREIRA, 2014), e e) universitárias negras e pobres, abordando uma discussão entre raça, gênero e classe (TRINDADE, 2015) entre outras. No entanto, as trajetórias e estratégias de estudantes e egressos protestantes, membros de famílias pertencentes às camadas populares, é um tema quase inexplorado. Assim, esta pesquisa tenta produzir conhecimento sobre essa temática buscando compreender o processo de escolarização de famílias no contexto do protestantismo.

A relevância do pertencimento religioso no desempenho escolar tem sido destacada por pesquisas somente nos últimos 20 anos. Apresentaremos alguns estudos, que abordam

a relação entre religião e escolarização, no contexto das experiências religiosas na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior, sumarizadas no quadro apresentado no Apêndice 2. Na elaboração do quadro, foi realizada uma busca bibliográfica em *sites* específicos, que culminou na apresentação do estado do conhecimento de pesquisas sobre as relações entre filiação religiosa e sucesso escolar. A busca bibliográfica realizada através das palavras-chave direcionou o encontro de publicações, que utilizaram termos e expressões significativas, como “religião”, “desempenho escolar”, “protestantismo”, “camadas populares” e “estudantes evangélicos”. Destaca-se que, nas pesquisas encontradas, foram abordadas não só questões referentes ao rendimento escolar favorável, mas também aos estudos sobre socialização e comportamento.

Há muitas pesquisas que tratam do tema educação e religião, como, por exemplo, os trabalhos que problematizam a disciplina de ensino religioso presente nos currículos das escolas públicas brasileiras. Porém, as relações entre religião e escolarização é um tema pouco explorado, como podemos observar na lista de trabalhos apontada no Apêndice 2. Poucas são as pesquisas que se dedicam em investigar as relações entre o pertencimento religioso e o desempenho educacional de crianças e jovens. Através da revisão integrativa, veremos, a seguir, três estudos que se ocuparam dessa temática: os trabalhos de Montezano (2006), de Ramos (2014) e de Minarelli (2020).

Em sua dissertação, denominada *Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras*, Montezano (2006) abordou a relação de afinidade entre a religião, a família e a escola e suas influências no desempenho escolar de alunos provenientes das camadas populares.

No primeiro capítulo, intitulado “No campo da pesquisa: percurso metodológico”, Montezano (2006) apresentou a metodologia desenvolvida na investigação; no segundo, denominado “Breves considerações: o protestantismo no Brasil”, a pesquisadora mostrou aspectos históricos do protestantismo no Brasil e seus desdobramentos (aspectos da relação entre protestantismo e educação); no terceiro, nomeado “Os sujeitos da pesquisa: identificação de dimensões do *habitus*”, caracterizou o perfil sociológico do segmento estudado; e, por fim, no quarto capítulo, denominado “Afinidades eletivas entre espaços de socialização: família, escola e religião”, apresentou os aspectos que traduzem as afinidades eletivas entre família, escola e religião protestante.

Na primeira etapa da investigação, a autora realizou visitas regulares à escola pública da periferia da cidade de São Paulo, onde foi possível estabelecer um diálogo com

o corpo docente e administrativo da escola e coletar os primeiros dados. Posteriormente, a pesquisadora caracterizou quantitativa e qualitativamente a esfera escolar em relação ao pertencimento religioso das 706 respostas, que obteve de uma amostra de 750 estudantes.

De acordo com essas respostas, 41,7% dos alunos declararam-se católicos e 5,5%, espíritas kardecistas. Ninguém se declarou representante de religião afro-brasileira, 26,3% declararam-se evangélicos, 21,1% não souberam responder, 3,9% declararam não possuir nenhuma religião e 1,2% qualificaram-se na categoria outra religião (budista, mórmon, alquimista) (MONTEZANO, 2006, p. 17).

Com base em entrevistas realizadas com 14 famílias selecionadas, moradoras da periferia, a pesquisadora investigou o estilo de vida de famílias de estudantes protestantes, que apresentaram um rendimento escolar favorável no Ensino Fundamental. O estudo teve como objetivo compreender as relações entre o *habitus* religioso das famílias protestantes e o desempenho escolar favorável dos estudantes oriundos dessas famílias.

Para o registro dos dados, a pesquisadora elaborou um diário de campo contendo a descrição das pessoas e das situações. Nele, incluíram-se a transcrição das entrevistas e dos depoimentos, a reconstrução de diálogos bem como elementos ocasionais surgidos no decorrer da pesquisa.

Para traçar o perfil sociológico das famílias investigadas, Montezano (2006) focou no espaço físico onde habitavam, na sua origem social e formação escolar, no trabalho e na religião, para, em seguida, realizar uma abordagem sobre o seu estilo de vida relacionado ao seu comportamento moral e cultural.

A moralidade mostrou-se assentada numa ética, que demandava não apenas a apreensão de valores, normas e regras do contexto religioso, mas também a disposição em relação à leitura bíblica. Para os professores, a contribuição da religião no desempenho dos alunos limitava-se às atitudes comportamentais, como disciplina e respeito às regras escolares, com reflexos positivos na aprendizagem. Outro aspecto levantado pelo corpo docente é que a organização familiar e o acompanhamento pedagógico dos pais protestantes na trajetória dos estudantes, também, exerciam um papel fundamental no êxito escolar dos alunos/filhos: “Elementos constitutivos do *habitus* presentes nas ações e práticas das famílias envolvidas poderiam explicitar um perfil cultural afinado as demandas escolares” (MONTEZANO, 2006, p. 87).

Montezano (2006) concluiu que o êxito escolar de alunos protestantes apresenta-se associado a um feixe de situações socializadoras, uma vez que tal êxito não se deve apenas

ao fato da pertença religiosa protestante, mas ao modo como as famílias se relacionam com a religião. Isto é, não é a filiação religiosa, por si só, que resulta em condições favoráveis à escolarização, mas o modo como se vive a religião e seus preceitos. Segundo Montezano (2006, p. 87):

De acordo com os resultados obtidos, os pesquisados se apresentavam como pessoas simples, que se ocupam com o trabalho, a família e a religião, característica essa decorrente de uma origem social humilde e de algumas restrições econômicas. Apresentam um baixo nível de escolaridade e uma alta expectativa de elevá-lo, com vistas a uma qualificação profissional que lhes permitisse maior mobilidade social e possibilidade de ascensão no contexto religioso. Dedicam-se e empenham-se na escolarização dos filhos, investem no capital moral e religioso da prole, de acordo com os princípios da religião, motivados a isso principalmente pela ausência de capital econômico e cultural legitimado pela sociedade. Consideram a religião e o trabalho como requisitos indispensáveis para o pertencimento e reconhecimento social. Verificou-se ainda, em relação ao consumo de bens, uma preocupação notável com a alimentação, com a adequação do vestuário e com a limpeza do ambiente doméstico. Quanto ao consumo cultural, o grupo revelou-se modesto, devido a restrições econômicas e religiosas, bem como aos limites de uma baixa escolaridade.

A caracterização do perfil desenhado a partir dos relatos coletados nas entrevistas permitiu observar um *habitus* moral e religioso, que, de certa forma, atendia às exigências escolares quanto aos modos de pensar e de agir que a escola valoriza.

Para a autora, as estratégias socializadoras das três instituições: escola, família e religião, estando voltadas para a manutenção e reprodução de uma ordem racional, ascética e disciplinar, permitem que os estudantes investigados construam identidades fortemente acomodadas e dóceis, sujeitos à submissão às normas escolares e aos padrões impostos pela comunidade religiosa.

A pesquisa de Ramos (2014), intitulada *Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares*, analisou de que forma a participação em determinada rede religiosa pode se constituir um fator relevante para garantir acesso e permanência em unidades escolares com bons resultados em avaliações externas. Os objetivos eram identificar possíveis influências das redes religiosas nas estratégias familiares de escolha do estabelecimento de ensino e verificar em que medida práticas familiares que favorecem a escolarização bem-sucedida dos filhos estão relacionadas à participação das famílias nessas redes.

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo chama-se “Introdução”, no qual são apresentados as questões de pesquisa, os objetivos e a metodologia. O segundo, intitulado “E escolarização e religião”, que aborda autores das

áreas da Sociologia da Educação e da Sociologia da Religião, também apresenta dados provenientes do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos questionários dos diretores da Prova Brasil 2011. No terceiro, denominado “As escolas estudadas”, é apresentado o processo de escolha das escolas, articulando uma análise quantitativa e qualitativa. Neste capítulo, também, são descritas as escolas investigadas e seu entorno, as percepções dos gestores e professores bem como as entrevistas com os responsáveis pelos alunos. Por fim, no quarto capítulo, chamado “Redes religiosas e escolarização”, foram destacadas as variáveis associadas ao pertencimento religioso e buscou-se compreender os fatores que podem estar associados aos resultados das escolas nas avaliações externas.

A análise macrossociológica foi realizada com base em dados nacionais de domínio público a partir de informações provenientes do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, dos questionários dos diretores da Prova Brasil 2011, nos quais, pela primeira vez, se indagou acerca de como a religião é tratada nas escolas, e da base de dados consolidada a partir das fichas de matrícula da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. A partir de então, foram selecionadas quatro escolas, denominadas de escolas A, B, C e D, que oferecem o 5º ano do Ensino Fundamental: duas escolas, cujos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tinham sido acima da média do município; e outras duas, cujos resultados no IDEB tinham sido abaixo da média do município. Ao todo, foram realizadas 30 visitas às escolas, nas quais foram feitas 27 entrevistas semiestruturadas com as diretoras, coordenadoras pedagógicas, professores e familiares.

Um perfil das unidades escolares foi traçado através de entrevistas com gestores e professores no intuito de complementar a investigação quantitativa com uma análise das percepções dos agentes escolares acerca da influência, ou não, da participação familiar em redes religiosas e a relação com o sucesso escolar dos estudantes.

As questões das entrevistas com os profissionais da educação buscaram colher suas percepções sobre as avaliações externas bem como as percepções acerca do acompanhamento escolar das famílias. Questões, como a realização dos deveres escolares, a participação dos pais nas reuniões convocadas pela escola, assiduidade, pontualidade e participação dos estudantes em sala de aula, foram abordadas.

Além de trabalhar com os dados do Censo Escolar do INEP, do Censo Demográfico/IBGE e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Ramos (2014) realizou entrevistas com 12 familiares dos alunos (dez mães, uma avó e um avô) e analisou os dados das fichas de matrícula nas escolas, fornecidos pela Secretaria Municipal

de Educação do Rio de Janeiro, o que permitiu construir um perfil das famílias, cujos filhos são atendidos nessas escolas, investigando as possíveis correlações entre fluxo escolar, práticas familiares e filiação religiosa.

Na escola A, foram realizadas entrevistas com cinco familiares. No que concerne à confissão religiosa, dois familiares são católicos, um evangélico, um espírita e, por fim, um não frequenta religião alguma. Na escola B, foram entrevistadas três mães, das quais uma é espírita e duas são católicas. Na escola C, quatro mães foram entrevistadas: duas católicas e duas evangélicas. Por fim, na escola D, não foi possível realizar entrevista alguma com os familiares dos estudantes.

As questões das entrevistas com os familiares dos alunos selecionados buscaram colher suas percepções acerca das quatro unidades escolares e identificar as informações a que tiveram acesso para a escolha da instituição escolar, considerando o campo de possibilidades, no qual cada um está inserido, sua participação em redes sociais, sua confissão religiosa e práticas correlatas e a oferta escolar na região.

No que se refere às famílias, além de registrar um perfil demográfico, socioeconômico e cultural, Ramos (2014) analisou a participação dessas famílias em diferentes redes sociais, sobretudo em redes religiosas. Procurou-se, então, identificar se a participação das famílias em redes religiosas estaria influenciando a disputa por melhores chances educacionais.

A consolidação dos dados sobre as escolas estudadas indicou que as quatro instituições selecionadas apresentaram, no seu corpo discente, alta concentração de pais declarando professar alguma religião. No entanto, na percepção dos gestores e professores entrevistados, não existiria uma relação entre desempenho dos alunos e a religião que as famílias declaram professar, mas sim no nível socioeconômico e no tipo de arranjo familiar, parecendo indicar que essas condições se sobrepõem à filiação religiosa declarada ou com ela se articulam.

Ramos (2014, p. 99) procurou estabelecer uma correspondência entre a declaração religiosa e o grau de defasagem dos alunos: “Entre os alunos que se declaram evangélicos de missão e evangélicos não determinados, o percentual dos que se encontram defasados em relação ao 5º ano do ensino regular é menor que em outras confissões religiosas”. Em contrapartida, os maiores percentuais de alunos defasados pertencem ao grupo dos que se declaram sem religião (21,4%).

A autora concluiu:

Ainda que não se tenha flagrado nenhuma evidência no que concerne à influência das redes religiosas no acesso e permanência dos alunos nas escolas com resultados acima da média do município do Rio de Janeiro, os gestores e professores entrevistados nessas escolas percebem a existência de uma maioria de alunos de uma mesma religião – geralmente católica ou evangélica – nessas unidades (RAMOS, 2014, p. 103).

Ramos (2014) sugeriu, enfim, a realização de mais pesquisas sobre o tema em interface ao debate educacional, a Sociologia da Educação e a Sociologia da Religião.

Por sua vez, a pesquisa de Minarelli (2020), denominada *Educação e religiosidade evangélica nos meios populares: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral*, abordou a possível relação entre a participação religiosa e a construção de expectativas e mobilizações familiares. O objetivo foi compreender se e como a religiosidade protestante transforma a relação com a escolarização de crianças e jovens provenientes das camadas populares e moradoras de um bairro da periferia do município de São Paulo.

No primeiro capítulo, denominado “Educação e religiosidade evangélica”, é discutida a literatura sobre educação e religiosidade, atentando-se para o lugar que o conceito de classe social ocupa nesses trabalhos. O segundo, chamado “Religião: o pentecostalismo em suas características e contextos”, aborda o debate sobre a religiosidade evangélica no Brasil e quais suas características. O terceiro, “Disposições escolares em classes populares”, apresenta a literatura sobre escolarização em meios populares, com destaque para aquelas que abordam as estratégias e expectativas familiares em educação. No quarto, denominado “O território”, foi realizado o reconhecimento das igrejas do território. Por fim, o quinto capítulo, nomeado “Entrevistas”, se ocupou da descrição e da análise da pesquisa de campo por meio de entrevistas com as famílias evangélicas com crianças e jovens em idade escolar.

O objeto da pesquisa nasceu da intersecção de dois domínios científicos: a Sociologia da Educação e os estudos sobre religiões protestantes. Considerando as análises nessas áreas, a pesquisa empírica propõe-se a responder às seguintes questões: nos meios sociais marcados pela pobreza, a vida religiosa ativa, evangélica, transformaria a relação com a escolarização? Mais especificamente, o modo de vida protestante transforma os comportamentos, as práticas e as ambições de famílias populares em relação à educação escolar e moral? Em contexto de vulnerabilidade social – com altas taxas de abandono escolar, violência e consumo de drogas –, a vida religiosa ativa, evangélica, estaria promovendo comportamentos também valorizados no contexto escolar? Ou, por outro

lado, estariam essas mesmas famílias preocupadas e interessadas no currículo escolar de maneira a achar que este pode interferir negativamente na educação moral e religiosa familiar? O contexto social a qual essas famílias estão inseridas influencia – e de que forma – a sua relação com a educação?

Para responder aos objetivos da pesquisa, Minarelli (2020) realizou contatos com as igrejas evangélicas localizadas no bairro da periferia do município de São Paulo e com seus integrantes e frequentadores. Constatou que a maioria das igrejas encontradas é pequena, local e formada pelos próprios moradores do território, dos quais a maioria possui baixa escolarização. A pesquisa de campo das igrejas foi importante para a compreensão de como a religiosidade opera naquele território. Foram mapeadas 18 igrejas evangélicas no interior da Vila Harmonia.

Minarelli (2020) realizou, também, entrevistas com cinco famílias evangélicas responsáveis por crianças ou jovens em idade escolar, para investigar sua relação com a religiosidade e com a escolaridade dos filhos/alunos. A seleção das famílias foi feita de modo a que fossem selecionadas famílias de todas as três posições sociais identificadas no bairro: a) a mais alta, concentrada em áreas de melhor urbanização; b) a intermediária, com urbanização e construções precárias; e c) a mais pobre, onde se localiza a área sem infraestrutura. As condições socioeconômicas e culturais e o modo de vida das famílias protestantes são consideradas variáveis interligadas.

Foram estabelecidos ao menos três contatos com cada família nos locais de seu cotidiano, exceto com a mãe Tereza, que, devido às condições de vulnerabilidade social extrema e por sua desconfiança para com a pesquisadora, foram realizadas apenas duas visitas à sua casa. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a pessoa responsável pela condução da vida religiosa e da escolarização dos filhos.

Nas conclusões, foram identificadas três frações das classes populares, que se diferenciam por suas condições de estabilidade ou instabilidade com o trabalho, com a escolarização, com a moradia e nas relações familiares. As diferentes condições sociais desses grupos inferiram tanto nas ações e expectativas escolares quanto no modo de vida religioso.

O primeiro grupo identificado, a fração mais alta das classes populares, que possui certos capitais econômico e cultural, corresponde ao caso da mãe Silvia. Por possuir condições sociais mais estáveis e graduação superior, a família conseguiu garantir estratégias positivas e mobilizar ações em prol da escolarização das filhas. O trabalho de Silvia na biblioteca comunitária e sua formação em Pedagogia lhe permitiram conhecer as

“regras do jogo” no campo escolar.

A estabilidade das relações familiares, em que os genitores (pai e mãe) compartilham dos mesmos valores morais, permite que empreendam estratégias de controle do corpo e da mente, por meio da regulação moral e do fechamento familiar, buscando proteger as filhas dos “perigos” do bairro. Esse grupo mais bem posicionado tem como horizonte escolar o Ensino Superior. Para alcançar tal objetivo, faz investimentos específicos, como custear cursos de inglês para as filhas. Elas, por sua vez, buscam corresponder às expectativas escolares e morais da mãe.

O segundo grupo identificado na pesquisa como fração intermediária é o das famílias que possuem certas estabilidades de vida, mas sem muito controle garantido sobre elas, como é o caso da mãe Sônia e da avó Angelina.

Sônia almeja o Ensino Superior e o percebe como um horizonte possível, mas não sem dificuldades. Engaja-se religiosamente no intuito de educar moralmente seus filhos. No entanto, suas ações são pouco eficazes em afastá-los do que ela considera como as coisas negativas “do mundo” presentes no território. Sua participação na Congregação Cristã do Brasil corrobora para que ela mantenha expectativas de melhores condições sociais. Na igreja, ela convive com moradores do bairro mais bem posicionados socialmente, o que a motivou a ingressar no Ensino Superior.

Já Angelina busca a conclusão do Ensino Médio para a neta e não tem a Educação Superior como um projeto de vida. A estabilidade financeira, adquirida através do emprego como doméstica, e a conquista da casa própria permitiram que ela investisse no futuro escolar da filha ao custear cursos técnicos e profissionalizantes. Sua maior atenção está diretamente relacionada ao controle moral e de sociabilidade da neta no intuito de evitar que ela cometa o que considera os erros da filha em relação à sexualidade (gravidez na adolescência). A igreja que Angelina frequenta com sua neta aborda temas nas ministrações, como: prevenção aos vícios, envolvimento com tráfico, gravidez na adolescência etc. Assim, Angelina conta com a religiosidade como suporte de evitação do que considera “perigos” do bairro. Nesse sentido, Angelina parece fazer com que a neta a acompanhe na igreja não apenas pela crença protestante, mas como uma estratégia quase deliberada de controle da neta.

Segundo Minarelli (2020), nessas duas famílias, a influência da religiosidade na capacidade de transformar as relações com a educação escolar parece fraca. Para que as estratégias de regulação moral possam transformar a relação com a escolarização em comportamentos, práticas e ambições escolares, são necessários recursos financeiros,

culturais e escolares, os quais as famílias não detêm. A eficácia dessa estratégia, também, depende da coesão moral em que os jovens estão inseridos.

No terceiro e último grupo identificado na pesquisa, composto pela fração mais baixa, estão as mães Júlia e Tereza, que vivem uma condição de extrema vulnerabilidade socioeconômica e com muitas necessidades sociais urgentes não atendidas. Assim, devido à instabilidade financeira, ficam impossibilitadas de criar estratégias positivas; portanto, suas ambições escolares são menores. A vulnerabilidade, também, as impede de empreender práticas negativas de evitação dos males do território de forma eficaz e duradoura. Diante das necessidades diárias de garantias de sobrevivência, a educação escolar não é prioridade para nenhuma das duas famílias. As condições de extrema pobreza não permitem às famílias vislumbrar sequer a conclusão do Ensino Médio.

A religiosidade, para essas mães, diferente de todas as demais, não parece estar relacionada com uma forma de regulação moral:

A possibilidade objetiva de que essas crianças e jovens se envolvam com o universo das drogas ou que vivam uma sexualidade não condizente com o discurso evangélico é algo sabido por essas mães. Elas, portanto, não possuem os meios para desenvolver estratégias positivas, orientadas para o futuro, e tampouco possuem meios necessários para assegurar a eficácia das estratégias negativas, de evitação dessas trajetórias sociais dramáticas a que estão sujeitas (MINARELLI, 2020, p. 210).

Esse grupo não possui força para fazer frente às circunstâncias em que vivem e, no máximo, buscam a regulação de papéis no interior da família por meio do desejo de regular a figura masculina como provedor financeiro, um bom pai, esposo amoroso e livre de vícios, o que, de fato, traz melhores condições na dinâmica familiar.

Em nossa pesquisa, por sua vez, procuramos a compreensão sobre o tema em uma perspectiva micro, que pretende oferecer uma contribuição ao campo da Sociologia da Educação. Buscamos comunicar e dialogar com as pesquisas realizadas na área, ampliando seus trabalhos, e nos ocupar de estratégias escolares, que passam despercebidas em pesquisas mais abrangentes. Nesse sentido, esta dissertação tenta lançar luzes sobre sombras percebidas em trabalhos anteriores e contribuir para compreender outros aspectos das trajetórias de escolarização de famílias protestantes em um acompanhamento mais próximo dos sujeitos por meio das entrevistas.

## 2 OS SUJEITOS PESQUISADOS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Eu, enquanto pesquisadora, não utilizei os nomes dos entrevistados nas transcrições, comentários e conclusões. Assim, os sujeitos desta pesquisa foram identificados por nomes fictícios, que são intransferíveis. Os nomes dos entrevistados foram escolhidos em homenagem a pessoas que foram fundamentais na minha trajetória escolar, sejam elas antigos professores ou familiares.

Entrevistei seis sujeitos, sendo três mulheres e três homens: Alessandra (47 anos), Heberth (26 anos), Márcia (22 anos), Wanderlei (24 anos), Viviane (24 anos) e Rodovaldo (26 anos). Estudantes e egressos da UFSJ dos cursos de: Pedagogia, Comunicação Social – Jornalismo (egresso do curso de Administração), Música, Engenharia Mecânica, Comunicação Social – Jornalismo (egressa do curso de Engenharia Civil) e Arquitetura e Urbanismo (egresso do curso de Engenharia Civil), respectivamente. Não adotei como critério de seleção dos entrevistados os cursos mais prestigiados.

Em relação ao pertencimento racial, dois se autodeclararam brancos (Heberth e Wanderlei), uma se reconhece como parda (Alessandra) e três se autodeclararam negros(as) (Márcia, Viviane e Rodovaldo). O grupo de entrevistados compõe uma diversidade quanto à origem geográfica. Alessandra, Heberth, Márcia, Wanderlei e Rodovaldo nasceram, respectivamente, nos municípios de Juiz de Fora, Ritópolis, Santa Bárbara, Teófilo Otoni e Ipatinga no estado de Minas Gerais. Já Viviane é proveniente do município de Santa Isabel, no estado de São Paulo.

De acordo com os dados coletados por meio das entrevistas, entendemos que os seis sujeitos pesquisados pertenciam às camadas populares. Nas análises dos critérios sob o ponto de vista socioeconômico, foram levados em conta dados sobre: a) as condições de existência: o tipo de moradia (casa própria, cedida ou alugada), a aquisição da casa (herança, financiamento ou construção) e localização da residência (em área central ou periférica); b) a escolaridade e a profissão dos familiares; e c) a posse de bens de consumo: automóvel, computador, celular etc.

Foi considerado, também, o nível de escolaridade dos avós, dos pais, dos tios, dos primos e dos irmãos dos entrevistados, além de serem examinadas as condições de trabalho e de moradia dos ancestrais dos universitários e egressos da UFSJ como elementos para traçar a genealogia familiar. A reconstrução das trajetórias escolares foi feita em ordem cronológica, iniciando-se na Educação Infantil até o Ensino Superior. De uma forma geral, elas apontaram a ausência de reprovações e os bons resultados escolares como elementos

marcantes nas trajetórias dos sujeitos de pesquisa.

Devido aos cuidados para com o isolamento social, essencial em virtude da pandemia de Covid-19, as entrevistas com os sujeitos colaboradores desta pesquisa ocorreram via recursos tecnológicos, mais precisamente por chamada de vídeo, via plataforma *Google Meet*. Destacam-se a solicitude dos entrevistados e as falas articuladas. Enquanto pesquisadora, não percebi nervosismos ou constrangimentos. As entrevistas foram longas, com duração de cerca de duas horas cada, sendo necessária a realização de duas entrevistas em cinco dos seis casos. O conteúdo resultante das entrevistas mostrou-se muito instrutivo para o desenvolvimento desta dissertação.

Os principais elementos, que marcam a vida dos sujeitos identificados nesta pesquisa, foram: a) as condições de existência, b) a vida religiosa e c) o acompanhamento da escolarização. Todavia, vale destacar que os aspectos relativos à vida religiosa e sua relação com o processo de escolarização será mencionado de forma secundária neste capítulo. A religiosidade e sua relação com os códigos de conduta protestante, que atravessam a vida escolar dos sujeitos, serão destacadas no capítulo 3: “As ‘circunstâncias atuantes’ empreendidas pelos sujeitos investigados e suas famílias”, e no capítulo 4: “A socialização: família, escola e igreja como fator na construção do *habitus* religioso”.

Este capítulo, denominado “Os sujeitos pesquisados e suas trajetórias escolares”, será dedicado à reconstrução das seis trajetórias escolares de Alessandra, Heberth, Márcia, Wanderlei, Viviane e Rodovaldo, reconstituídas separadamente com o objetivo de dar foco e profundidade às suas histórias individuais. A forma de apresentação obedeceu aos seguintes critérios: a) inicialmente, descreveremos as trajetórias de Alessandra e Heberth, em que foi possível observar um capital escolar menos presente nos contextos familiares, que se mostraram desfavoráveis a uma escolarização prolongada, marcados por: violências física e psicológica, alcoolismo, tabagismo e depressão, que resultaram no desenvolvimento de estratégias menos regulares durante a escolarização dos entrevistados; b) em seguida, descreveremos as trajetórias de Márcia e Wanderlei, em que observamos um “sobre-esforço” (PORTES, 1993) das famílias em desenvolver ações favoráveis à escolarização dos filhos; e, por fim, c) as trajetórias de Viviane e Rodovaldo, em que ambos os pais atuavam como pastores e as mães, professoras, além da alta rotatividade de endereços e, conseqüentemente, transferências constantes de estabelecimentos escolares, fundamentais à continuidade dos estudos.

O Quadro 1 fornece dados sobre as características socioculturais dos seis sujeitos entrevistados.

**Quadro 1: Características socioculturais**

Nome fictício	Idade	Curso	Nº de Irmãos	Posição na Fratria	Autodeclaração Étnico-racial	Estado Civil	Escolaridade		Profissão/Ocupação	
							Pai	Mãe	Pai	Mãe
<b>ALESSANDRA</b>	47	Pedagogia	10	2ª	Parda	Casada	4ª série	4ª série	Motorista	Do lar e lavadeira
<b>HEBERTH</b>	26	Comunicação Social / Jornalismo	2	1º	Branco	Casado	2º ano do Ensino Médio	6ª série	Pedreiro	Faxineira
<b>MÁRCIA</b>	22	Música	1	1ª	Negra	Solteira	8ª série	3º ano do Ensino Médio	Trabalhador florestal	Cabeleireira e vendedora
<b>WANDERLEI</b>	24	Engenharia Mecânica	2	*	Branco	Casado	4ª série	Ensino Superior em Direito	Lapidário	Secretária escolar
<b>VIVIANE</b>	24	Comunicação Social / Jornalismo	2	3ª	Negra	Solteira	Ensino Superior em Teologia	Ensino Superior em Música	Pastor	Professora de Música
<b>RODOVALDO</b>	26	Arquitetura e Urbanismo	2	1º	Negro**	Solteiro	Ensino Superior em Teologia	Ensino Superior em Letras	Pastor	Professora de Língua Portuguesa

\* O pai de Wanderlei teve um filho no primeiro casamento. Anos após o divórcio, casou-se novamente. A esposa, então, dá à luz a Wanderlei e ao seu irmão gêmeo.

\*\* Considera-se, politicamente, negro.

## 2.1 ALESSANDRA: Escolarização “era o que fazia falta para mim”

O contato inicial com Alessandra ocorreu quando a entrevistada enviou uma mensagem de texto, via *WhatsApp*, dizendo ter visto uma das postagens sobre a pesquisa no *Facebook*, que se encaixava nos critérios de seleção e que gostaria de participar desta investigação. As duas entrevistas realizadas com Alessandra ocorreram por chamada de vídeo e se desenvolveram em um dos quartos de sua casa, acompanhada da filha caçula. Alessandra mostrou-se sempre muito solícita e disposta a colaborar com esta pesquisa. Em suas falas, ela descreveu sua trajetória com uma riqueza impressionante de detalhes, demonstrando ter uma memória excepcional.

Alessandra nasceu na cidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Entretanto, seus avós paternos eram provenientes de Santa Maria do Suaçuí, região da zona rural do norte de Minas Gerais. Ambos faleceram ainda na sua infância e trabalhavam como agricultores plantando cana-de-açúcar. No que concerne à escolaridade dos seus avós paternos, só sabiam “assinar o nome”. Eram de “pouca instrução”. Na roça, onde moravam, que era bem afastada da zona urbana, não havia escola. Então, seu avô decidiu contratar uma professora para dar aula para seus filhos e para os filhos dos agricultores nas proximidades.

Em relação aos avós maternos, eram provenientes de um povoado chamado Água Boa, em Minas Gerais, e eram trabalhadores rurais. O avô de Alessandra faleceu bem jovem, deixando a esposa e 13 filhos. Como moravam na zona rural, sem acesso à escola, a avó materna da entrevistada, após o falecimento do marido, resolveu se deslocar de carroça aos domingos à tarde com nove crianças até Santa Maria do Suaçuí para que os filhos pudessem estudar. E retornavam à chácara nas sextas-feiras para cuidar das plantações.

Assim, podemos observar que os avós paternos e maternos de Alessandra fizeram uso de estratégias, seja a contratação de uma professora particular no caso dos avós paternos, seja o deslocamento da zona rural pela avó materna para a “cidade”, para que os filhos tivessem acesso à escolarização.

Já os tios paternos de Alessandra estudaram durante a infância até os anos iniciais do Ensino Fundamental com a professora contratada e fizeram uma avaliação para validar essa escolarização não formal. Depois de se mudarem para a cidade de Juiz de Fora e o município de Guarulhos em São Paulo, alguns voltaram a estudar e “quem terminou o Ensino Médio, terminou depois de adulto”. Dois tios paternos cursaram Teologia e são pastores. Os tios maternos, também, estudaram até os anos iniciais do Ensino Fundamental e não retomaram os estudos. Dois são pastores já há muitos anos e nenhum possui curso

superior. A situação já é bem diferente em relação aos primos de Alessandra: vários são graduados. Há engenheiros, biólogos, professores, enfermeiros, dentistas etc.

A mãe de Alessandra estudou até a 4ª série graças ao esforço da mãe, que se deslocava de carroça da zona rural com nove filhos, para que as crianças tivessem acesso à educação na “cidade”, Santa Maria do Suaçuí. A mãe era do lar e lavadeira. O pai de Alessandra, também, estudou até a 4ª série com uma professora contratada, e não em uma escola regular. Em relação à ocupação, o pai era motorista; inicialmente, em uma funerária; depois, em transporte urbano.

Referente aos irmãos por parte de pai e mãe, Alessandra ocupa a segunda posição de uma família composta por oito filhos: sete meninas e um menino. No que concerne à escolaridade, a irmã mais velha estudou até a 5ª série “com muita dificuldade. Não passou disso”. A terceira se graduou em Química, a quarta cursou Instrumentação Cirúrgica, a quinta fez Pedagogia, a sétima iniciou o curso de Letras, mas não o concluiu, e o oitavo filho parou os estudos na 7ª série. No segundo casamento, o pai de Alessandra teve mais três filhos: “dois concluíram o Ensino Médio e um não concluiu”.

Em relação ao pertencimento religioso dos avós, somente a avó materna teve acesso à igreja protestante, “só mesmo no finalzinho da vida dela” e incentivada pelos filhos e pela neta Alessandra, que a levou ao culto pela primeira vez. Já os tios e primos “são 80% evangélicos”.

Seus pais começaram a frequentar igreja protestante na sua infância. O pai foi pela primeira vez ao culto em uma visita ao cunhado. Quando retornou a Juiz de Fora, procurou uma igreja próxima e levou os filhos e a esposa. Até então, a família era católica. Alessandra chegou até a fazer catecismo: “Meu pai sempre falava que, nessa época, não se via falar em evangélicos, n/é? Lá para o lado da roça”.

Dessa forma, Alessandra começou a frequentar os cultos evangélicos aos oito anos de idade acompanhada da família. Até a vida adulta, a entrevistada sempre congregou na igreja Assembleia de Deus, frequentando assiduamente a igreja, onde conheceu seu marido.

Em relação às condições de existência, a família de Alessandra mudou-se de Juiz de Fora, Minas Gerais, para Guarulhos, em São Paulo, no ano de 1981. Após pagar aluguel da casa onde moravam por mais de um ano, o tio materno de Alessandra passou o financiamento de uma casa do conjunto habitacional: “Meu pai pagou aquela casa quase a vida toda”. Após o repasse do financiamento, o pai de Alessandra se mudou com a família para a casa própria. A entrevistada relatou que, quando se mudaram, a casa era composta

por dois cômodos. Então, seu pai logo construiu outro quarto e um banheiro dentro de casa e derrubou o banheiro em que a porta era do lado de fora da residência. A casa localizava-se em um bairro tranquilo, que não era um local violento.

Em relação aos bens de consumo, relatou que, no seu período de infância e adolescência, o pai não tinha automóvel. Computador e celular nem existiam na época, telefone comum era muito caro e não possuíam televisão.

Seu pai trabalhava como motorista de ônibus, fazia muita hora extra e vendia as férias, para que pudesse suprir as necessidades básicas dos filhos, como alimentação: “Eu nunca passei um dia que não tivesse almoço, jantar, café da tarde”. No Natal, presenteava os filhos com roupas ou brinquedos. A aquisição de material escolar, também, era uma prioridade para o pai.

No que concerne ao acompanhamento da escolarização, Alessandra não frequentou a Educação Infantil. Segundo ela: “Não tinha Educação Infantil nessa época”. Trata-se do final da década de 1970. Ingressou no Ensino Fundamental aos sete anos de idade<sup>21</sup>, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Na metade do ano letivo, a família mudou-se para Guarulhos, São Paulo. Não conseguindo vaga na escola, Alessandra repetiu a 1ª série em uma escola pública estadual no ano seguinte, em 1982. Foram estes os motivos da sua primeira reprovação: mudança de endereço e falta de vaga na escola pública escolhida pela família. O critério para seleção da escola foi a proximidade: “Andando, não dava dez minutos de casa. Era bem pertinho”.

Alessandra relatou, também, que o pai teve influência positiva no início da sua escolarização, pois, antes mesmo de começar a estudar pontuação na escola, perguntava para o pai: “Por que que tem esses pinguinhos? Por que que tem?” O pai respondia: “Filha, isso é ponto”. A entrevistada ressaltou que o pai gostava muito de ler, além de realizar cálculos sem o uso de calculadora. Então, após realizar as compras de mercado, chegava em casa e conferia a conta do caixa do mercado. Alessandra sentava-se ao seu lado e fazia contas, também, por brincadeira. Assim, desenvolveu bastante facilidade com os números. Por volta da 3ª/4ª série do Ensino Fundamental, até ajudava os colegas na disciplina de Matemática. Alessandra acrescentou, ainda, que a mãe gostava muito de cantar. Cantava por boa parte do dia.

Seu bom desenvolvimento na escola, em parte, se deu pela vivência em seu ambiente familiar de práticas valorizadas pela escola. Os fatos de a mãe cantar e o pai ler e

---

<sup>21</sup> A Resolução CNE/CEB nº 3/2005 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Assim, definiu a obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

realizar cálculos matemáticos relacionados ao orçamento familiar tiveram influência positiva na trajetória escolar de Alessandra mesmo não voltados diretamente para o processo de escolarização dos filhos; ou seja, empreendidos de maneira indireta e inconsciente.

Em relação ao seu comportamento e desempenho durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, Alessandra sempre foi “boa aluna”, “tinha boas notas”, era “dedicada”, “solícita”, “gostava de participar das aulas” e “tinha muita simpatia com as professoras”.

Não havia um acompanhamento familiar sistemático dos deveres escolares: “Eu não tenho essa lembrança dos meus pais arrumando material, nem explicando matéria, assim, muito não. Era mais mesmo na escola e sozinha mesmo”. Mas, a mãe determinava horários para os deveres de casa e cuidava da organização do ambiente: “Aí, minha mãe colocava a gente na mesa da cozinha e punha as outras para brincar no quarto, porque era uma casa pequena. E, aí, a gente fazia a lição”. Além disso, a mãe sempre participava das reuniões escolares.

Alessandra relatou com detalhes um período muito difícil da sua vida, após o falecimento da mãe, quando a família morava em Guarulhos, São Paulo, e ela cursava 3ª série, aos 11 anos de idade:

E o intuito do meu pai era ter um filho homem, n/é? Então, foi insistindo até que ela engravidou e teve um menino. Só que aí com cinco dias que meu irmão nasceu, ela faleceu. (pausa) Ela teve uma complicação por... uma infecção por resto de parto, n/é? E aí ela faleceu. No dia do aniversário dela de 37 anos [...] Ela faleceu no dia que ela fez 37 anos, e foi dia 27 de julho de 85, n/é? (pausa) Aí foi... Aí ficamos, n/é? Meu pai e oito crianças, n/é? Eu sou a segunda, então tinha a minha irmã com 12 para 13 anos e tinha a escadinha, n/é? De sete meninas e um menino com cinco dias de vida. Aí foi um período, assim, bem difícil, n/é? Porque meu pai trabalhava, ele saía de casa por volta de 13 horas e chegava uma hora da manhã, n/é? Então, ficava, praticamente, o tempo todo, n/é? Aí não tinha como ele ficar com todos nós, n/é? Então, os tios que moravam próximo pegou, assim, levou um, dois. Terminou que, assim, fomos todos, mas eu... Minha irmã mais velha, como ela dava bastante trabalho, assim, de ir para rua, essas coisas, aí minha vó levou. Minha vó foi em São Paulo, buscou ela, e levou para ficar com ela em Minas. E aí, assim, eu não me adaptei ficar longe do meu pai e da minha mãe. Minha mãe não tinha jeito, n/é? Mas o meu pai. Aí quando ele ia lá, ele ia praticamente todo dia ver a gente, mas aí eu chorava, e eu adoeci, tive que tomar... tive um problema neurológico que, assim, eu ainda tomo remédio até hoje por isso, n/é? Eu tive um, tipo um aneurisma, sabe?! Então, eu fiquei com essa sequela, n/é? E aí o médico disse, depois eu fiz exame, tudo, mais tarde, e o médico falou que era mesmo um trauma, um rompimento de uma veinha, que aconteceu nessa época, n/é? Então, aí eu voltei a ficar com o meu pai. Para mim não ficar sozinha, tinha a minha tia que morava do lado. Aí, meu pai trouxe eu e duas irmãs menores, que também a gente tinha que voltar a estudar, n/é? Porque aí, então, a gente parou de estudar, nesse período. Ela morreu em julho, a gente estava de férias, e aí a gente não voltou. Quando foi, mais ou menos, acho que em outubro para novembro, aí a gente já voltou a ficar com ele, n/é? Foi pouco tempo. Mas eu terminei perdendo o ano. Nessa época

repetia de ano, n/é? Então, eu terminei perdendo o ano, porque eu voltei, aí eu não conseguia me concentrar. Qualquer criança que falasse da minha mãe, eu descia o braço, n/é? Não podia falar nada que eu já... nossa, eu batia e tudo. Aí a diretora nessa época era uma pessoa, Dona Maria, que já tinha sido minha professora na 1ª série, n/é? Então, ela ia com toda calma e tudo, assim. Foi uma pessoa muito importante nessa época para mim, n/é? Então, aí quando foi no próximo ano eu voltei, novamente, a fazer a 3ª série por não conseguir acompanhar o final do ano, n/é?

No ano de 1985, Alessandra teve, assim, sua segunda reprovação na escola. A entrevistada tornou-se “bem briguenta” após o falecimento da mãe, pois, segundo ela, defendia as irmãs e o irmão. Alessandra e duas irmãs mais novas retornaram após poucos meses para a casa do pai, assumindo, assim, a responsabilidade pelo cuidado das irmãs menores com a ajuda da tia que preparava o almoço.

As demais irmãs e o irmão ainda bebê voltaram para a casa da família após o segundo casamento do pai, no ano seguinte: “Minha mãe faleceu, não demorou muito e meu pai se casou”. É importante ressaltar que a madrasta já tinha outros dois filhos, dois meninos, antes de se casar com o pai da entrevistada e, após o casamento, os adolescentes se mudaram com a mãe para a casa do pai de Alessandra.

Após o segundo casamento do pai, a situação mudou bruscamente. A madrasta fazia uso do racionamento de alimento com as crianças quando o pai não estava em casa. Estratégia de controle muito eficaz quando o intuito é subjugar o outro. Episódios de violências física e moral eram constantes: a madrasta batia nela quando perguntava se podia comer, não a respondia e ainda falava para seu pai que ela não lhe obedecia. As irmãs, também, eram alvo de violência. Alessandra relatou com detalhes um “episódio” que aconteceu na sua adolescência, em que sua madrasta quebrou um ovo no rosto de uma de suas irmãs e esfregou “com casca e tudo” simplesmente porque havia perguntado a ela se podia comer o ovo.

Em relação aos momentos dedicados aos estudos, relatou: “A gente estudava no quarto, sentado na cama da gente. Às vezes, os menores pegavam o caderno da gente, principalmente se fosse filho dela [da madrasta], rasgava e a gente não podia falar nada. A gente não tinha espaço para estudar”. Os momentos destinados aos estudos e à realização dos deveres escolares eram “por conta”. Alessandra era quem colocava as irmãs menores para estudar: “Era uma das minhas funções”. Ajudava as irmãs a fazer o dever de casa, arrumar material, levar e buscar na escola, além de realizar tarefas domésticas.

O pai de Alessandra exigia presença na escola: “Ele sempre olhava o boletim para ver quantas faltas estava. Ele queria saber por que que faltou. Ele não gostava que a gente

faltava, não”. No que concerne à entrega dos resultados escolares através dos boletins nas reuniões escolares, disse: “Ela [a madrasta] ia na reunião, n/é? E trazia [o boletim] e aí deixava lá para o meu pai ver, n/é? Aí meu pai olhava, ele dava parabéns pra gente quando estava bom o boletim”. A madrasta participava das reuniões escolares para buscar os boletins e para intimidá-las: “Você vai ver, vou falar para o seu pai se vocês estão fazendo alguma coisa errada na escola”. Em apresentações, como no Dia das Mães, a madrasta não participava.

O pai de Alessandra comprava o material didático e não deixava faltar nada. A entrevistada ressaltou que nunca teve problemas com a aquisição de material escolar. Porém, em relação às expectativas do pai para o futuro escolar, relatou: “Meu pai falava pra gente sempre que a gente tinha que estudar, porque as pessoas valem o que sabem. Ele falava isso, n/é? ‘Você tem que estudar, a escola é perto. A gente vale o que a gente sabe’. Mas, assim, dava importância pra pessoa saber ler e escrever, entendeu?!” A mãe faleceu precocemente e, quando viva, não expressou sua expectativa quanto à escolaridade da filha, provavelmente porque Alessandra ainda cursava os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Alessandra relatou que o ambiente familiar hostil foi o motivo que a levou a ingressar no mundo do trabalho e interromper os estudos. Assim, Alessandra nem chegou a concluir a 5ª série, pois a evasão escolar ocorreu antes das provas finais. A entrevistada abandonou a escola, “mas não foi por questão de eu não entender a matéria, nem por alguma questão com professor, com a escola diretamente em si, não”. Era uma boa aluna, disciplinada e interessada nos conteúdos escolares. Ela saiu da escola, porque começou a trabalhar fora.

A entrevistada comentou que entregava o salário todo para o pai, que, na época, queria ampliar a casa. Dessa forma, começaram a comprar o “material grosso”. Nesse período, o pai não exigia que Alessandra ingressasse no mundo do trabalho. Essa foi uma decisão da entrevistada por causa do ambiente familiar, por se sentir sobrecarregada com as tarefas domésticas, pelos cuidados com os irmãos menores e pelas reclamações e violências física e psicológica da madrasta. Não houve qualquer incentivo para que Alessandra permanecesse na escola, nem por parte dos familiares, nem por parte dos professores: “Ninguém nunca falou para mim: ‘Olha, não sai da escola, porque isso vai te fazer falta’. E eu saí para voltar no outro ano. Não voltei. Aí comecei a namorar, casei e saí da escola”.

Como já mencionado, ao se mudar para a casa própria, o pai de Alessandra

reformou a casa. Com o segundo casamento, seu pai construiu mais um quarto para os dois filhos adolescentes da madrasta: “Meu pai não queria eles dormindo junto com a gente por ser menino”. Assim, moravam na casa: o pai de Alessandra, sua madrasta, as seis irmãs e o irmão por parte de pai e mãe, Alessandra, os dois filhos adolescentes da madrasta, os três filhos do pai e da madrasta (“meio irmãos”, como denomina Alessandra) e o sobrinho da entrevistada, filho da irmã mais velha.

Segundo relato da entrevistada, a primogênita da família foi “mãe solteira” aos 16 anos de idade, “dava bastante trabalho” e era muito “revoltada”. A irmã nunca teve “proximidade com a gente” e não ajudava no cuidado das crianças. “Só as mais novas que ajudavam, assim, um ia cuidando do outro”. Nem mesmo, cuidou do filho: “Deixava o menino sujo, não cuidava direito”. O pai de Alessandra assumiu a guarda da criança, “criou ele como nós, como irmãos, como filho dele, n/é?” Essa irmã era a única que não frequentava os cultos, não participava da comunidade protestante e, conseqüentemente, suas ações e modo de vida não eram pautados nos princípios e ensinamentos cristãos.

Nesse momento, o agrupamento familiar era composto por 16 pessoas morando em uma casa de três quartos, sala, cozinha e banheiro. Havia o quarto do casal (pai e madrasta), composto por uma cama de casal, o guarda-roupa e um berço, onde dormia o “nenê”. O quarto dos dois filhos da madrasta e o quarto dos demais, ou seja, um quarto para 11 pessoas: Alessandra, irmãs e irmãos e sobrinho: “Era um quarto só, mas ele era bem grande, que cabia cama para todo mundo, era um quarto bem cumprido”.

Alessandra começou a namorar por volta dos 16 anos de idade, casou-se aos 18 anos e aos 20 teve sua primeira filha, Thaís. Nesse período, já entendia que “estudar era importante, que ler era importante”. Então, desde muito “pequeninha”, a filha teve contato com livros. A primogênita de Alessandra ingressou em uma escola particular aos dois anos de idade. Com o auxílio da mãe, antes de ingressar no Ensino Fundamental, Thaís já estava alfabetizada. Na segunda gravidez, Alessandra deu à luz a Jhonata, aos 27 anos de idade.

A entrevistada trabalhou fora desde a adolescência: primeiro, em uma fábrica de biscoitos; o segundo emprego foi em uma empresa de confecção de roupas íntimas; em seguida, em uma farmacêutica; e, posteriormente, em um “jornalzinho comercial”. Com dois filhos e sem escolarização, seria difícil encontrar um emprego com uma jornada curta de trabalho. Então, foi trabalhar vendendo anúncios no jornalzinho do cunhado, pois o que importava era o resultado, não as horas trabalhadas. No jornal foi onde teve o incentivo para retomar os estudos, onde ela pôde ampliar sua rede de contatos e conhecer o dono de

uma escola particular. Em uma conversa com esse sujeito, ele lhe disse que abriria turma de EJA de manhã na escola em que era proprietário, que ela era inteligente, nova e que deveria terminar o Ensino Básico. Assim, aos 27 anos de idade, casada, mãe de duas crianças e trabalhando fora, Alessandra retornou à escola. A escolha da escola ocorreu por indicação e a escola era localizada distante da residência da família. O estudo de Barbosa e Sant'anna (2010) já identificava a estratégia de investimento na escolarização por meio da busca por informações sobre os melhores estabelecimentos de ensino, incluindo possibilidades distantes do local de moradia.

A irmã caçula por parte de pai e mãe cuidava das crianças para que a entrevistada pudesse estudar e trabalhar: “Quando a minha irmã não podia, até o pequenininho eu levava. Eu fazia aula com ele”. Alessandra começou a estudar na mesma escola particular em que a filha Thaís cursava a 2ª série. A entrevistada fez uma avaliação e ingressou na 6ª série. Relatou que “foi muito tranquilo, eu me adaptei muito bem. Até porque, assim, mesmo eu estando fora da escola, por eu ler, eu não me senti atrasada. Pelo contrário, eu fazia as provas e fazia aquela evolução de série muito rápido, né? Então, para mim, foi bem tranquilo”. Assim, na EJA, Alessandra cursou a 6ª, 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental em um ano e, no ano seguinte, concluiu o Ensino Médio.

Durante esses dois anos de EJA, Alessandra estudava de manhã, trabalhava à tarde: “Eu ia atrás de captar anúncios para o jornal, distribuir, fazer a diagramação” e, à noite, realizava as tarefas domésticas e cuidava dos filhos.

Após a conclusão do Ensino Médio, Alessandra prestou seu primeiro vestibular para História em uma faculdade particular: “Não consegui a bolsa de 100%, mas consegui a de 60%. Fiquei toda empolgada e tudo para começar, mas eu fiz as contas e vi que não dava”. Outro motivo que impediu Alessandra de efetivar a matrícula e iniciar a graduação foi porque a irmã, que cuidava das crianças, estudava à noite, ou seja, no horário em que seriam suas aulas do curso de História; e o seu marido, por trabalhar como autônomo, não tinha horário para chegar em casa e, também, trabalhava em outras localidades. Assim, os estudos ficaram “de novo para segundo plano”.

Aos 30/31 anos de idade, Alessandra começou a trabalhar como vendedora na loja denominada Casas Bahia, onde trabalhou até o ano de 2006. Como a jornada de trabalho era longa, “trabalhava o dia inteiro”, não foi possível realizar o sonho de ingressar em um curso superior.

Quando Thaís tinha 17 anos de idade e Jhonata, 11, Alessandra engravidou novamente, aos 37 anos de idade: “Foi a minha única gravidez que não foi planejada. Um

susto para mim, assim, bem grande”. A filha tinha acabado de conseguir uma bolsa de 100% pelo Programa Universidade Para Todos (PROUNI) no curso de Direito e Jhonata iniciava o acompanhamento psicológico.

Emanuelle nasceu no ano de 2011 com dermatite atópica<sup>22</sup> e muito alérgica. A família começou a gastar muito com medicamentos e Alessandra deixou o emprego como vendedora para acompanhar os filhos, Jhonata e Emanuelle, nas consultas médicas e psicológicas. Assim, foi um período em que as despesas aumentaram e as receitas diminuíram. Jhonata iniciou o acompanhamento com psicóloga, psiquiatra e neurologista, mas, somente aos 15 anos de idade, recebeu o diagnóstico de autismo, um dos perfis da Síndrome de *Asperger*. A entrevistada ressaltou que o psiquiatra “dificultou bastante o laudo”.

Segundo relatos, o seu filho sempre foi “muito quieto, tinha fobia de pessoas”. Alessandra sempre achou que o comportamento do filho era muito diferente do da filha Thaís: “Só que era um diferente que era bom”, pois ele era muito “inteligente” e “esperto”. Dessa forma, só procurou atendimento psicológico e médico, porque teve “problema com a professora” da escola particular, onde o filho estudava, pois ela não compreendia as particularidades do estudante, principalmente em relação à socialização e à sensibilidade à luz e ao barulho. Assim, Alessandra transferiu o filho para uma escola pública, onde foi recebido “muito bem” pelos profissionais da Educação no sistema público de ensino.

Alessandra sempre acreditou que a escola particular teria uma qualidade maior que a pública e fazia esse investimento. Thaís e Jhonata estudaram em escola particular até os anos finais do Ensino Fundamental, conforme relata. Ao ser indagada sobre o motivo de investir tanto na educação dos filhos, imaterial e materialmente, Alessandra respondeu: “Porque era o que fazia falta para mim”.

No início do ano de 2018, o pai de Alessandra faleceu: “Foi, assim, um outro baque, n/é?” No mesmo ano, a filha Thaís concluiu o curso de Direito e Jhonata realizou as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de ingressar no curso de Ciências da Computação no período integral. Mesmo Jhonata conseguindo uma bolsa de 100% em uma faculdade particular em Guarulhos, São Paulo, decidiram realizar a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU) por meio das ações afirmativas de cota para estudantes de escolas públicas, visando a uma vaga em uma universidade pública. O

---

<sup>22</sup> É uma inflamação de origem alérgica, que causa diferentes lesões na pele, como placas ou pequenos caroços avermelhados, e coceira. É uma doença crônica e hereditária, que costuma ocorrer juntamente com a asma ou a rinite alérgica.

jovem pesquisou as universidades com melhores notas no curso de Ciências da Computação no período integral no Ministério da Educação (MEC) e, assim, descobriu a UFSJ. Em seguida, Alessandra acessou o *Google* para ver onde a instituição se localizava.

Após a aprovação de Jhonata, mãe e filho efetivaram a matrícula na UFSJ e, no início do ano de 2019, Alessandra, seu marido e os filhos Jhonata e Emanuelle se mudaram para São João del-Rei. A primogênita, Thaís, já havia se casado e morava com o marido. Segundo a entrevistada, vendo o filho estudar, toda aquela “euforia” da faculdade, começou a pensar em voltar a estudar. Em conversa com a psicóloga do filho, Alessandra recebeu o incentivo necessário para retomar os estudos. A psicóloga sugeriu que ela realizasse as provas do ENEM, porém já era o mês de maio e o período de inscrição já havia se encerrado. Ao escutar no rádio uma propaganda da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Alessandra decidiu ir até a instituição.

Com os 30% de desconto nas mensalidades, que conseguiu por realizar uma redação, mais os 10% oferecidos na gravação da propaganda da rádio enquanto Alessandra estava na instituição, ela pagou 59 reais para efetuar a matrícula, vendeu uma mesa de mármore que ficava em Guarulhos, São Paulo, e, com o dinheiro, pagou três mensalidades do curso. Assim, a entrevistada iniciou o curso de Pedagogia semipresencial na UNOPAR em agosto do ano de 2019. Ela optou pelo curso de Pedagogia, porque queria se especializar em Educação Especial.

Podemos perceber que as trajetórias escolares de Alessandra e dos filhos estão interligadas, muitas vezes se misturam e não é possível reconstruir a trajetória de um sem mencionar a do outro. A vivência escolar dos filhos teve extrema influência no processo de escolarização da entrevistada em vários momentos, como, por exemplo, na opção pelo curso de Pedagogia. A entrevistada escolheu o curso para ajudar estudantes com alguma deficiência (como a do seu filho, diagnosticado com *Asperger*, autismo) e para orientar e apoiar suas famílias.

Ao iniciar o curso de Pedagogia na UNOPAR, percebeu que “o curso não oferece, assim, como eu posso dizer?, quantidade suficiente de elementos para você se formar um professor”. Então, Alessandra realizou seis meses de cursinho preparatório para o ENEM oferecido pela Associação Brasil Alemanha de Desenvolvimento Social (ABADS), uma instituição pública que se localiza ao lado da UFSJ, *campus* Dom Bosco, e onde os professores são, na maioria, estudantes da UFSJ. Inscreveu-se no ENEM 2020 e realizou as

provas do ENEM pela primeira vez no início do ano de 2021<sup>23</sup> aos 46 anos de idade.

Os sentimentos de “alegria, euforia” ao ver que havia sido aprovada no curso de Pedagogia da UFSJ na modalidade de ampla concorrência deram lugar à angústia e incerteza: “Não terminou meu desafio”. Por razões de documentação da escola particular onde concluiu o Ensino Médio, à época das entrevistas, Alessandra corria o risco de perder a vaga na UFSJ. Por causa dessa situação, Alessandra até iniciou o curso na UFSJ atrasada, em junho do ano de 2021. Mesmo procurando amparo na Delegacia de Ensino, no Programa de Proteção e Defesa do Consumidor (PROCON), um advogado pela Procuradoria (porém não conseguiu) e assessoria de um advogado do Núcleo de Ação Cultural – Talento, Alegria e Solidariedade (NAC TALES)<sup>24</sup>, à época das entrevistas, a estudante corria o risco de perder a vaga se essa questão não fosse resolvida judicialmente. No entanto, ressaltou: “Eu já me inscrevi para o próximo ENEM, porque, se eu perder, eu vou entrar de novo”.

Sobre o curso, Alessandra relatou que tem um “conteúdo muito maior” e que é “encantada” com todas as professoras. “Eu não vejo a hora de voltar presencial, porque, assim, n/é? *Online*, assim, eu consigo acompanhar bem tudo, assim, mas nada como, n/é? O calor de você estar junto, n/é?” Como as entrevistas foram realizadas quando Alessandra ainda cursava o primeiro período do curso de Pedagogia e de forma remota, a entrevistada não conseguiu dar mais informações sobre sua vivência no mundo universitário.

## **2.2 HEBERTH: “Sempre foi muito prazeroso para mim estar na escola”**

Após indicação por uma amiga em comum do entrevistado e da entrevistadora, a primeira entrevista ocorreu em um domingo de manhã. Heberth estava na garagem da sua casa durante a realização da primeira entrevista. A segunda entrevista ocorreu segunda-feira à noite, no sofá da sala em sua casa, após um dia de trabalho. A entrevistadora emocionou-se em alguns momentos das entrevistas, principalmente durante os relatos de momentos sensíveis no decorrer da trajetória do entrevistado. Mesmo diante das adversidades, Heberth mostrou-se muito otimista, generoso e solícito, sempre disposto a

---

<sup>23</sup> As provas do ENEM 2020 foram aplicadas em janeiro e fevereiro de 2021 por causa da pandemia de coronavírus.

<sup>24</sup> A NAC TALES é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem por objetivo criar um lugar seguro e acolhedor para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade por meio da oferta de práticas educacionais, esportivas, culturais e de assistência social. Em São João del-Rei, a instituição dispõe de parceiros, que oferecem consultas a preços mais acessíveis para os que necessitam. Os profissionais participantes são das áreas de Medicina, Psicologia e Fisioterapia, além de consultorias jurídicas com advogados.

ajudar o próximo acima das próprias necessidades.

Heberth é proveniente de Ritópolis, Minas Gerais, assim como seus avós maternos. É uma cidade pequena, localizada ao lado de São João del-Rei. O entrevistado não chegou a conhecer seu avô materno: “Meu avô era alcoólatra, acho que é importante ressaltar isso, e ele morreu bêbado, na rua”. Era pedreiro e trabalhador rural, porém o entrevistado não sabia dizer sua escolaridade. A avó materna foi praticamente quem o criou, conforme seus relatos. Era do lar e recebia dois salários mínimos: um pela sua aposentadoria por idade e outro pela pensão do falecido marido<sup>25</sup>. Estudou até os primeiros anos do Ensino Fundamental. O casal teve quatro filhos. Uma única filha chegou ao nível superior, formando-se em Pedagogia. A mãe do entrevistado estudou até a 6ª série e os outros dois tios de Heberth não chegaram a iniciar o Ensino Médio.

Já seus avós paternos são provenientes da cidade do Rio de Janeiro. O avô, já falecido, era pedreiro e estudou o básico: “Entrou na escola para aprender a ler e a escrever e já saiu para trabalhar”. Heberth acredita que a avó estudou, no máximo, até o Ensino Fundamental I e trabalhava, até à época das entrevistas, como faxineira. O casal, também, teve quatro filhos, dentre os quais três já faleceram. A filha ainda viva é a única que alcançou o nível superior.

Todos os seus primos, maternos e paternos, são mais novos. A maioria ainda está cursando a Educação Básica, exceto dois primos paternos, que já concluíram o Ensino Médio, e uma prima materna, que concluiu a Educação Básica e que, à época das entrevistas, havia se inscrito para a prova do ENEM. Então, nenhum alcançou, ainda, a graduação.

Sua mãe era babá e faxineira. Como ficava até 15 dias fora, trabalhando, e passava apenas o final de semana em casa com a família, Heberth disse ter sido criado pela avó materna. Como já mencionado, sua mãe estudou até a 6ª série. Tentou retomar os estudos na EJA, mas, novamente, não conseguiu conciliar trabalho e estudos. De acordo com seus relatos, sua mãe é “muito inteligente”. Não prosseguiu os estudos, porque se inseriu no mundo do trabalho aos 13 anos de idade, trabalhando como lavadeira e babá em uma fazenda. Já o pai era pedreiro. O casal separou-se quando o filho tinha três anos de idade. Após a separação, o entrevistado não recebeu pensão alimentícia do pai. Quando Heberth tinha oito anos de idade, seu pai faleceu: “Estava trabalhando, caiu da escada, porque teve um infarto”. Estudou até o 2º ano do Ensino Médio. Como nunca trabalhou de carteira

---

<sup>25</sup> Até à época das entrevistas, ainda recebia os proventos.

assinada e nunca contribuiu para o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), o filho não teve direito à pensão após seu falecimento.

Desde os três até os 14 anos de idade do entrevistado, sua mãe teve o vício do alcoolismo e do tabagismo e, também, depressão:

Ela sempre teve uma cabeça muito atordoada, vamos dizer assim. Ela teve depressão por muito tempo e foi uma época muito difícil, porque era na minha infância e pré-adolescência. Por diversas vezes, eu vi minha mãe caída no chão, alcoolizada e toda, sei lá, fora de si e falando que ia se matar, e tentando cometer suicídio [...].

A minha mãe, ela tem uma cicatriz no pescoço, porque numa dessas crises dela, ela tentou cometer suicídio, n/é? Ela jogou álcool e acendeu um isqueiro [...] E aí ela ficou internada, tipo, dois meses com tubo de oxigênio para tentar recuperar aquela queimadura de terceiro, de quarto grau, às vezes. Então, foi uma época muito difícil. Eu lembro da minha mãe chegar e, tipo assim, pegar na minha mão e falar: ‘Vamos ali comigo’. E eu falo: ‘Onde?’. E ela: ‘Não, só vamos comigo’. E começar a me levar, tipo, para uma rua superescura. E eu sabia o que ia acontecer, eu sabia que ela não tava com... num momento legal da vida dela. E, tipo, eu conseguir soltar da mão dela e voltar correndo para casa. Foi muito difícil, sabe?!

Ela ia tentar tirar a nossa vida, n/é? Tanto a dela quanto a minha, porque ela já tinha falado isso várias vezes. E às vezes a gente dormia junto. Eu dormia no mesmo quarto que a minha mãe, e a gente dormia à noite e ela dormia, tipo, falando algumas coisas para mim, sem noção, sabe?! Que ia resolver logo o nosso problema: ‘Ah, amanhã eu vou resolver esse problema, a gente não vai mais sofrer com isso’. Ela me trazia para dentro da angústia dela. E para ela resolver o problema dela, não tinha que ser sozinha, tinha que ser eu e ela, juntos. Era assim que ela ia resolver toda a confusão na mente dela. Então, assim, foi uma infância bastante difícil [...] Eu tinha medo, às vezes, de voltar para casa. Eu tinha pavor de chegar à noite e ter que dormir com a minha mãe, porque eu sabia que não ia ser uma noite legal.

[...] a minha mãe saía à noite e voltava de madrugada para casa, porque ela estava bebendo. Ela teve essa fase. E ela chegava na porta de casa e caía, assim, na porta de casa. Tinha que puxar ela para dentro. E eu dormia sozinho no quarto e eu estava tão apavorado com tudo que estava acontecendo que eu conseguia acordar com o barulho do sapato da minha mãe descendo o morro. Eu sabia que a minha mãe estava chegando em casa, de madrugada. Tipo, sabe quando você não consegue dormir? É um sono superleve que você sabe que está chegando o momento ruim. Era isso. E era ‘tiro e queda’. Era ‘bater e valer’. Eu acordava e eu já sabia. Tipo, era de muito longe. Era um ouvido, tipo, superaguçado para ouvir a minha mãe. Então, eu sabia, eu sabia a respiração dela, o ofegar da respiração dela à noite, que era o momento que ela estava começando a entrar em crise e ia acontecer alguma coisa.

Heberth ressaltou: “Eu não gosto de me vitimizar, mas eu não posso desprezar essa fase. Aconteceu. Realmente, aconteceu”. Durante toda a infância, o entrevistado e sua mãe dividiram uma cama de solteiro. Depois, sua mãe comprou uma beliche, porque a cama já não cabia os dois. Dividia o quarto com a mãe, porém, na maioria das noites, dormia com a avó em uma cama de casal por sentir-se “mais seguro”. Isso porque sentia “pavor” em

dormir no mesmo quarto que sua mãe devido aos seus problemas psíquicos, na época, e suas falas recorrentes sobre suicídio e até mesmo tirar a vida do filho, chamando de “resolver o nosso problema”. Então, a infância e a pré-adolescência de Heberth foram bastante difíceis.

O entrevistado tem um irmão por parte de mãe, que, à época das entrevistas, possuía seis anos de idade, e uma irmã por parte de pai, de 18 anos. Os pais de Heberth se separaram, porque ele estava em outro relacionamento com a mãe da sua irmã. Por isso, “as duas mães ignorantes” não permitiam que os irmãos tivessem qualquer contato. Encontraram-se e iniciaram uma relação quando o entrevistado foi ao aniversário de 15 anos da irmã convidado pela avó paterna. Em relação ao irmão materno, o entrevistado relatou que ele possui um grau leve de hiperatividade. Heberth acredita que o nascimento do irmão foi fundamental para que a mãe alcançasse a sobriedade, pois ela precisou dedicar-se quase exclusivamente aos cuidados do filho caçula.

Em relação à vida econômica da família: “Sempre foi trabalhar para pagar conta”, porém o entrevistado enfatizou que suas necessidades básicas (alimentação, moradia, vestuário, material escolar etc.) eram supridas. A mãe teve depressão por anos, além do alcoolismo e consumismo: “Ela sempre foi muito descontrolada financeiramente. Mas, eu não sofri com isso, porque eu tinha minha avó para cuidar do básico que eu precisava”. A avó arcava com as despesas de casa, como alimentação, e a mãe custeava o vestuário e o material escolar, com auxílio da avó paterna em alguns momentos e da prefeitura da cidade, que distribuía *kit* escolar. A alimentação é algo ressaltado nos seus relatos: “Minha avó sempre teve horta. Então, sempre na horta da minha casa tinha verdura, tinha legume, tinha fruta. E você pegava um pouco de couve e trocava com a batata do vizinho. Não tinha carne todo dia. A gente comia carne no domingo, por exemplo”.

A casa própria, construída no terreno da família, pertence à avó e é composta por sala, cozinha, banheiro e três quartos, onde residiam Heberth, sua avó, mãe, tia e prima. A família nunca possuiu automóvel. O entrevistado ganhou seu primeiro celular aos 14 anos de idade, aproximadamente, e porque sua mãe trocou de aparelho e passava o antigo para ele. Só colocaram *internet* na residência quando o entrevistado cursava o 3º ano do Ensino Médio e nunca tiveram parabólica ou TV por assinatura; eram somente cinco canais abertos. Ressaltou que nunca teve luxo, como brinquedos caros, mas o básico, como alimentação, vestuário e moradia, era suprido.

A mãe sempre trabalhou como faxineira e era muito consumista, muito descontrolada financeiramente: “Trabalhava para comprar”. No entanto, entre seus nove e

13 anos de idade, a depressão da mãe estava tão forte que ela precisou aposentar-se por invalidez: “Porque ela não conseguia mais trabalhar [...] Ela passava horas, dias trancada dentro do quarto”.

No que concerne à vida religiosa, Heberth foi batizado na igreja católica quando morava no Rio de Janeiro com os pais. Após a separação do casal, Heberth e sua mãe mudaram-se para a casa da sua avó materna em Ritápolis, quando tinha três anos de idade, aproximadamente. Assim, passou a frequentar os cultos evangélicos com a avó. Durante a infância, a adolescência e até o início da vida adulta, o entrevistado frequentava a igreja Filadélfia em Ritápolis.

No ano de 2013, Heberth mudou-se para São João del-Rei. Até o ano de 2017, o entrevistado passava todos os finais de semana na casa da família em Ritápolis para congregar na igreja Filadélfia e ficar com os familiares. Porém, sua rotina, distribuída entre vida profissional, vida acadêmica e vida religiosa, estava muito pesada. Então, conversou com seu pastor na igreja de Ritápolis e comunicou sua saída. Decidiu, assim, visitar algumas igrejas protestantes na cidade de São João del-Rei e optou por congregar na igreja Missão Atos por sentir-se mais acolhido.

Em relação à religiosidade dos avós maternos, ambos eram católicos, todavia a avó foi evangelizada antes do nascimento de Heberth. O avô era “muito conservador, muito tradicional e ele não aceitava muito bem essa história da minha avó virar crente. E ela, por diversas vezes, foi impedida por ele de ir à igreja”. No entanto, sua avó sempre permaneceu fiel ao protestantismo e levou toda a família para a igreja. Já em relação aos avós paternos, ambos eram evangélicos, entretanto de igrejas diferentes. O avô congregava em uma igreja extremamente tradicional e a avó frequentava a Assembleia de Deus.

As famílias materna e paterna, composta por tios, tias, primos e primas, são cristãs, evangélicas. Porém, ressaltou que, durante o isolamento social, essencial durante a pandemia do coronavírus, a família paterna não frequentou a igreja presencialmente. Agora, os cultos presenciais retornaram, mas a família não retornou à igreja. No entanto, ainda são protestantes.

A mãe de Heberth começou a frequentar a igreja protestante acompanhada pela sua mãe. Todavia, sempre teve dificuldade de permanecer assídua na igreja, porque “sempre tinha um pastor que olhava para ela e queria pôr a mão na cabeça dela e expulsar demônio, e falava que era demônio, era capeta, era coisa sobrenatural. Sendo que, na verdade, ela precisava de uma ajuda psiquiátrica, de um psicólogo e de uma terapia”. Durante toda a infância e a pré-adolescência de Heberth, até seus 14 anos de idade, a mãe alimentava o

vício por álcool e tabaco. À época das entrevistas, ela frequentava assiduamente uma pequena igreja protestante na cidade de Ritópolis e estava sóbria há 12 anos, aproximadamente, mesmo não tendo passado por tratamento psiquiátrico algum. Heberth acredita que “foi mesmo a misericórdia do Senhor que transformou o coração e a mente dela”.

Em relação à vida escolar, o entrevistado fez Educação Infantil. Frequentou a creche cristã denominada Obras Sociais Fé e Alegria (OSFA) dos três aos 11 anos de idade. Consiste em um projeto social da igreja denominado Segunda Chance, que acolhe as crianças para que as mães possam trabalhar fora. Na instituição, realizava as tarefas escolares, brincava, alimentava-se e aprendia os costumes e ensinamentos cristãos. Assim, frequentava a creche e a escola regular em turnos diferentes: “A minha vida foi, basicamente, num ambiente de educação”. O entrevistado sempre estudou em escolas públicas. Estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Márcia Silva Resende Serpa e os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na Escola Estadual Padre Crispiniano, únicas escolas do município.

Aos 11 anos de idade, atingiu a idade limite de permanência na creche. Nesse período, começou a ir para a escola sem realizar os deveres escolares. Por vezes, fazia o dever de casa na própria escola com ajuda de algum colega. A mãe, raramente, olhava o material escolar. Conferia a agenda, que era o meio de comunicação entre família e escola, e o ajudava quando ele tinha alguma dúvida, que não conseguia sanar com os colegas. O entrevistado relatou que, apesar do nível baixo de escolarização da mãe, ela é muito inteligente: “Arrasa em Matemática. Ela que sempre me ajudava quando eu precisava de alguma questão de Matemática. Era com ela. Ela escreve superbem, ela não erra uma palavra. Ela é superboa em Português”. A tia, que foi sua professora na creche e é pedagoga, também teve muita relevância na sua educação. Além de dar bom exemplo pela dedicação e determinação ao trabalhar durante o dia e cursar Pedagogia à noite, ela o levava para a creche e para a escola no início da sua escolarização e foi sua professora na creche.

Heberth relatou que já levou uma ou duas advertências devido às conversas paralelas. Conversava muito em sala de aula e a mãe sempre foi chamada na escola por esse motivo. Até a 4ª série do Ensino Fundamental, foi um “aluno exemplar”. Suas notas eram muito boas. Sempre, teve “facilidade na aprendizagem nessa época”, era “muito participativo na aula” e “adorava meus professores, eles me adoravam também”. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foi ficando mais “desconcentrado” na

escola e já não tinha a creche como reforço escolar. Então, destacava-se nas matérias de humanas, mas, nas de exatas, “passava na risca”.

A 5ª série foi o ano letivo em que seu rendimento escolar começou a cair: “Eu sempre tive nota muito média em Matemática, Química, Física, até Biologia. E sempre tive nota 80% para mais em Sociologia, Artes, Ensino Religioso”. Nesse período, ingressou em um grupo de estudos e permaneceu até o Ensino Médio. Então, duas vezes por semana, cerca de cinco a sete estudantes reuniam-se na casa de um colega para estudar determinado conteúdo, fazer trabalhos e estudar para as provas. O estudante, que dominava mais determinada matéria, explicava e ajudava os demais. Sua participação no grupo de estudos foi necessária, porque já não frequentava a creche, onde tinha reforço escolar. Não poderia contar com a ajuda da mãe, “porque ela não tinha nem chegado nessa fase ainda, de escolaridade”. E a tia trabalhava o dia todo e estudava à noite. Então, também, não podia ajudá-lo nos deveres e trabalhos escolares.

Heberth gostava de estar na escola. Sempre, foi incentivado pela família a focar nos estudos. A mãe sempre foi muito “rígida” quanto a isso, que o filho precisava permanecer na escola sem recuperação ou reprovação e terminar a Educação Básica. No entanto, no 1º ano do Ensino Médio, o entrevistado ficou de recuperação em Matemática. Foi a única recuperação em toda a sua vida escolar e ele conseguiu recuperar a nota necessária para aprovação no ano letivo. A mãe desempenhou um importante papel na escolarização do filho através do incentivo aos estudos. Porém, nas reuniões escolares, raramente, um familiar participava: “A minha tia estava trabalhando na creche, a minha avó realmente não ia e a minha mãe também estava trabalhando”.

Em relação à entrega dos boletins de notas, era a mãe quem sempre assinava os boletins: “Ela olhava a nota, se tivesse nota vermelha, ela mandava eu me concentrar mais, apertar as calças. Mas se estivesse na média ali para cima, ela estava feliz. Se eu não perdesse média, ela estava contente já comigo”. Ou seja, exigia do filho o suficiente para prosseguir na escola sem recuperação ou maiores transtornos.

Durante o Ensino Médio, apesar de se esforçar e participar de grupos de estudos, Heberth relatou nas entrevistas, que foi um estudante mediano: “Eu acho que eu tinha um *déficit* de atenção muito sério e ninguém nunca descobriu isso, porque eu não conseguia me concentrar”. Durante o Ensino Médio, estudava no turno da manhã, participava dos grupos de estudo à tarde e, no 2º ano do Ensino Médio, começou a trabalhar à noite em uma casa de açaí aos finais de semana. No 3º ano, passou a trabalhar de terça-feira a sábado no estabelecimento, além de participar ativamente das atividades da igreja,

inclusive na liderança: “Por isso, eu acho que eu não tive tanto sucesso nos estudos. Eu não conseguia me concentrar só nele”.

O entrevistado ingressou no mundo do trabalho por escolha, não foi exigido pela família e não precisava ajudar nas despesas de casa. Começou a trabalhar, porque queria comprar as suas coisas, que não seria possível somente com o salário de faxineira da mãe. Ele juntou dinheiro por um tempo e conseguiu comprar um celular e um *notebook*. Ressaltou as dificuldades de conciliar a vida escolar, a profissional e a religiosa durante o Ensino Médio, “mas dava certo no final”, pois nunca foi reprovado na escola e teve apenas uma recuperação durante a Educação Básica.

Em relação às expectativas da sua família em relação ao seu futuro, relatou: “A minha tia sempre foi muito enfática de que eu não conseguiria nada se não fosse com estudo”. Então, desde cedo, sabia que iria ingressar no Ensino Superior. A mãe, por outro lado, exigia apenas a conclusão do Ensino Médio.

Heberth realizou a primeira prova do ENEM no ano de 2011, enquanto cursava o 2º ano do Ensino Médio, para adquirir experiência. Realizou as provas por cinco anos consecutivos até sua aprovação no curso de Comunicação Social – Jornalismo na UFSJ.

Heberth concluiu o Ensino Médio no ano de 2012 e mudou-se para São João del-Rei no ano seguinte. Realizou o curso técnico em Administração na escola Fundação Bradesco<sup>26</sup> no ano de 2013 enquanto trabalhava como servente de pedreiro. O curso foi importante para sua decisão pelo curso superior. Realizou, novamente, as provas do ENEM, foi aprovado através do SISU e, no ano de 2014, matriculou-se no curso de Administração na UFSJ. Porém, não identificou-se com o curso, sobretudo com as disciplinas da área de exatas. Após cursar um ano de Administração, trancou a matrícula e, no ano de 2015, realizou um cursinho preparatório para o concurso público do cargo de sargento do Exército Brasileiro. Prestou o concurso público e realizou pela quinta vez as provas do ENEM. Foi aprovado no curso de Letras e no de Comunicação Social – Jornalismo na UFSJ através do SISU, por meio das ações afirmativas para estudantes de baixa renda, provenientes de escolas públicas.

Foi reprovado no concurso da Escola de Sargentos das Armas (ESA) e ingressou, então, no curso de Comunicação Social – Jornalismo na UFSJ no ano de 2016. No mesmo ano, Heberth preparava-se para casar-se com uma mulher cristã, que conheceu em um evento da igreja. Escolheu o curso, porque era o curso ofertado pela UFSJ, que mais

---

<sup>26</sup> Escola de Educação Básica e Profissional Dona Sinhá Neves, localizada na cidade de São João del-Rei – MG.

aproximava-se dos cursos de Fotografia ou *Design* Gráfico, que era o que o entrevistado desejava cursar na época.

Vale mencionar que, no ano de 2014, Heberth foi aprovado no curso de Turismo na cidade do Rio de Janeiro, porém, devido a problemas de saúde da mãe, decidiu não se mudar para outro Estado.

Durante quase todo o curso de Comunicação Social – Jornalismo, Heberth teve que conciliar a vida acadêmica com o serviço militar obrigatório. No ano de 2015, com 18 anos de idade, ingressou no serviço obrigatório do Exército Brasileiro, onde permaneceu até março do ano de 2021. Ressaltou que começou a trabalhar na área de Comunicação Social do Exército. Com isso, “eu não tirava serviço [...] na guarita durante a noite toda”, o que facilitou a frequência do estudante nas aulas. Todavia, o tempo dedicado aos estudos era limitado por conta do trabalho, tendo que estudar sempre na aula. Ressaltou que recebeu muita ajuda dos colegas nos trabalhos em grupo.

Para o futuro, Heberth pretende continuar a trabalhar na área da Comunicação Social, adquirir experiência e aprendizado e galgar níveis mais altos na carreira, além de continuar na área de produção de eventos como formaturas, festas de 15 anos e, sobretudo, casamentos. Ter um filho e educá-lo nos caminhos cristãos é um dos planos para a vida pessoal.

### **2.3 MÁRCIA: “Eu passei a vida inteira estudando Música”**

No primeiro contato com a pesquisadora, Márcia agendou a realização da entrevista para o mesmo dia no período da noite. Foi realizada em seu quarto, o qual divide com a irmã, que acompanhou toda a entrevista. Ao fundo, pude ver uma parede rosa, um guarda-roupa e uma cama. Além da irmã, seu clarinete permaneceu ao seu lado ao longo da entrevista e Márcia o segurou em alguns momentos. A segunda entrevista ocorreu no quarto de Rebeca<sup>27</sup>. Ao fundo, pude observar uma parede branca e uma cama.

Márcia é proveniente de Santa Bárbara, Minas Gerais, assim como seus avós

---

<sup>27</sup> Márcia conta que, com o falecimento de uma tia de primeiro grau de sua mãe, a filha deficiente passou a viver em más condições em relação à alimentação, higiene e saúde. A mãe da entrevistada se comoveu com a situação e conseguiu a guarda legal de Rebeca, deficiente mental, já adulta. O sistema judiciário determinou, então, que as duas deveriam morar na mesma casa. Como a casa da família era muito pequena: “lá em casa não cabia nem nós”, a família mudou-se para a casa de Rebeca, que possui três quartos pequenos: “No início foi uma maravilha, mas aí depois a Rebeca, na mente dela, ela acha que a gente quer pegar a casa dela, que a gente quer pegar as coisas dela. Mas o que a gente quer mais nessa vida é rachar fora daqui”. Após a conclusão da reconstrução de sua casa, a família voltará para sua residência e os tios de Rebeca passarão a cuidar dela. Essa decisão foi tomada devido ao seu comportamento agressivo e às agressões verbais à família, acusando-a de pegar o que é dela.

maternos e paternos. Não chegou a conhecer seus avós. Os maternos faleceram ainda na infância da sua mãe. Por isso, a mãe de Márcia foi criada pela tia e pelo seu marido. Os avós maternos estudaram no máximo os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e eram trabalhadores rurais. Porém, a entrevistada não sabe dizer a escolaridade dos avós paternos. Eles, também, eram trabalhadores rurais.

Em relação aos tios, nenhum alcançou o nível superior. Alguns tios maternos realizaram o Ensino Médio juntamente com um curso profissionalizante, como é o caso da tia, que cursou o magistério e é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, Márcia não sabe dizer se a tia se formou, posteriormente, no curso de Normal Superior ou Pedagogia. Já os tios paternos são poucos os que concluíram o Ensino Fundamental. Em relação aos primos, são da geração que está ingressando nas universidades.

A mãe de Márcia trabalha como cabeleireira e vendedora de roupas informalmente e já trabalhou como vendedora em uma loja de móveis. Já o pai é trabalhador florestal em uma empresa e possui carteira de trabalho assinada, trabalhando no plantio, colheita e contenção de incêndios. A mãe concluiu o Ensino Médio e o pai concluiu o Ensino Fundamental. O casal teve duas filhas, sendo Márcia a primogênita. A filha mais nova do casal, à época das entrevistas, estava terminando o Ensino Fundamental.

Desde pequena, a irmã de Márcia apresentava comportamento antissocial e sensibilidade ao som. A mãe procurou ajuda na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Com o acompanhamento psicológico gratuito oferecido pela instituição, a filha começou a se desenvolver e falar as primeiras palavras. Estudou na APAE até os três anos de idade, pois, a partir dos quatro anos de idade, passou a frequentar a escola regular. Na escola, ela começou a ler e escrever primeiro que os demais colegas de sala. Entretanto, tem dificuldades de interpretação textual, fobia de alguns animais e Ecolalia, um fenômeno linguístico, que consiste na repetição da fala de outra pessoa. A família recebeu, então, o diagnóstico de autismo, um dos perfis da Síndrome de *Asperger* e de Quociente de Inteligência (QI) acima da média. A entrevistada ressaltou que a APAE desempenhou papel muito importante, pois a família não teria condições financeiras para arcar com o tratamento psicológico: “Pagar consulta é uma luta, é uma luta. Ou você come, ou você paga”.

Após desligar-se da APAE, a família conseguiu acompanhamento psicológico gratuito no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município. As consultas e os exames que não eram ofertados pela instituição, eram pagos pela família. Apenas

quando Márcia ingressou no Ensino Médio, a irmã passou a receber um salário do Benefício de Prestação Continuada (BPC), conhecido popularmente como LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), utilizado pela família para arcar com suas despesas médicas não atendidas pelo CRAS.

Em relação às condições socioeconômicas, a entrevistada relatou: “Nunca, cheguei a passar fome, mas era tudo cronometrado no quê que ia gastar”. Automóvel, a família conseguiu adquirir quando Márcia estava no Ensino Médio, e a família passou anos pagando o financiamento. A casa da família é proveniente da herança dos avós maternos. Ressaltou que, por ser uma casa “velha”, entrava água nos cômodos durante as chuvas, possuía “cheiro de mofo”, “não tinha ventilação”, “telhado cedendo”, a parede balançava com impacto e a tinta estava se soltando. À época das entrevistas, a família estava reconstruindo a casa através da política habitacional implantada no município, denominada “Cartão Reforma Solidária”<sup>28</sup>.

Como o próprio nome diz, a proposta do programa é disponibilizar recursos financeiros para que as famílias possam efetuar reformas. No entanto, durante a reforma na casa de Márcia, uma parede foi quebrada e as outras paredes vieram à baixo: “A gente até chorou, porque a gente ia ser eliminado do programa, porque tinha que reformar, não reconstruir sua casa”. Felizmente, conseguiram permanecer no programa e, à época das entrevistas, a família planejava a construção da laje na casa enquanto morava na casa de Rebeca.

Em relação ao pertencimento religioso, seus avós maternos eram protestantes: os biológicos e os “de criação”. Por essa razão, sua mãe é protestante desde criança, já que foi criada nos princípios cristãos. Já os avós paternos eram católicos. Por sua vez, o pai da entrevistada foi criado no catolicismo, começou a frequentar os cultos acompanhando a esposa e foi batizado no ano de 2005. Em relação aos seus tios e primos, os que professam alguma religião são protestantes.

A mãe de Márcia congregava, inicialmente, na igreja Batista Jerusalém. Depois, ela passou a congregar na Quadrangular. Portanto, Márcia foi representada nessa igreja: “Desde quando eu respirei, minha mãe já ‘tacou’ eu lá dentro [da igreja protestante] (risos)”. Quando Márcia tinha três anos de idade, seu pai, insatisfeito com o estilo de pregação e os princípios da igreja Quadrangular, decidiu visitar a Igreja Batista

---

<sup>28</sup> O objetivo do programa é garantir moradia digna para as famílias contempladas. As famílias beneficiárias recebem recursos financeiros para efetuar reformas em suas residências. Há prestação de contas por meio da entrega de notas fiscais e os imóveis são vistoriados por profissionais da Secretaria de Desenvolvimento, Mobilização e Proteção Social.

Missionária. Assim, toda a família passou a frequentar essa igreja, onde permanecem até Márcia completar 16 anos de idade. A Batista Missionária foi a igreja em que Márcia congregou pelo maior período durante sua infância e adolescência. A partir de então, Márcia e a família tornaram-se membros da Igreja do Evangelho Quadrangular. A mudança se deu em razão da entrada do novo pastor e da sua má administração do dinheiro arrecadado nos dízimos, além da ausência da apresentação de notas fiscais. Ressaltou: “A igreja é uma empresa” e precisa prestar contas para os membros, a fim de que saibam onde está sendo investido o dinheiro do dízimo. Após mudar-se para São João del-Rei, a entrevistada passou a frequentar a Igreja Quadrangular da cidade.

Contou-nos que seu primeiro contato com a música foi na igreja, nos grupos de louvores. Em casa, também, teve contato com a música desde cedo. A mãe e toda a família gostam muito de cantar: “Aqui em casa, a gente passa o dia inteiro cantando”. E desde pequena, era convidada para cantar na igreja aos domingos. Observava o pai tocar violão e queria aprender. Porém, devido ao fato de suas mãos serem pequenas e a distância entre as costas do violão que pertencia ao pai ser grande para ela, não conseguia tocá-lo.

Antes de ingressar na Educação Infantil, Márcia recebia os cuidados de uma babá, para que a mãe pudesse trabalhar como vendedora na loja de móveis. A babá estudava com ela e a ensinou a ler, escrever e realizar pequenos cálculos. Assim, antes mesmo de ingressar na escola, Márcia já sabia ler pequenas palavras. Ao iniciar a Educação Infantil aos quatro/cinco anos de idade, as atividades da escola eram mais lúdicas, voltadas para a musicalização, brincadeiras, teatro e introdução do caderno e alfabetização. Coursou a Educação Infantil na Escola Municipal Chico Severino, onde permaneceu até a 5ª série. O critério dos pais para a escolha pela escola foi a proximidade entre a instituição escolar e a casa da família.

Na Escola Municipal Chico Severino, no turno da manhã, eram lecionadas matérias obrigatórias, inclusive Música. À tarde, ocorriam as aulas de reforço escolar e as aulas extracurriculares: dança, informática, inglês, flauta doce e teatro. Tais aulas faziam parte de um projeto, que contemplava todas as escolas municipais de Santa Bárbara. Assim, Márcia foi selecionada para realizar, no contraturno, as aulas extracurriculares.

O município de Santa Bárbara conta, também, com uma escola municipal de música totalmente gratuita, denominada “Estação da Música José Pinto Coelho”, onde Márcia ingressou aos dez anos de idade após ser aprovada em um processo seletivo. Na Estação da Música, os estudantes deveriam escolher o instrumento que gostariam de estudar, dentre eles: clarinete, flauta, saxofone, bateria, guitarra, violão e trombone entre

outros. Márcia escolheu estudar clarinete, porque se encantou pelo som do instrumento. Na instituição, também, havia orquestras, grupos e bandas musicais. Era emprestado o instrumento, para que o estudante pudesse praticar em casa. A manutenção do instrumento era custeada por recursos públicos: “Agora que eu saí de lá, todo mês, eu tenho que comprar uma paleta, n/é? Que dá som ao instrumento. Esse pedacinho de bambu aqui é 30 reais. Na escola, o aluno pagava nada”.

Realizava viagens com a equipe e outros estudantes da Estação da Música, como, por exemplo, a que realizou quando tinha por volta de 12/13 anos de idade e passou 15 dias na cidade de Juiz de Fora durante as férias escolares, para estudar/tocar em um festival de música muito renomado. A prefeitura colaborava com os custos da viagem. Os estudantes tinham que arcar somente com as despesas de alimentação fora da escola pública onde estavam alojados e, também, transporte para locomoção dentro da cidade. Todavia, “a gente mais andava a pé”. Márcia estudou/tocou no festival por dois anos consecutivos. No primeiro ano, a fundadora da Estação da Música conseguiu inscrição gratuita para os estudantes. Já no segundo ano, os pais de Márcia tiveram que custear a inscrição no valor de 120 reais.

Um dos critérios para que Márcia permanecesse nas aulas extracurriculares de dança, flauta doce, informática, inglês e teatro na escola municipal e nas aulas da Estação da Música era ter boas notas nas disciplinas obrigatórias, sobretudo Língua Portuguesa e Matemática. Disciplinas que a entrevistada nos contou que tinha mais facilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da 5ª série, “por incrível que pareça”, a disciplina que tinha mais dificuldade era História: “Quando não tinha um motivo para estudar aquela matéria, eu ficava perdida”. Segundo ela, apenas decorava os conteúdos, mas não os aprendia. Afirmou que “levava mais a sério o ensino da música do que o ensino regular”, isso porque não realizava perguntas aos professores com os quais não tinha tanta afinidade. Já no ensino da música, mostrava-se muito interessada e comprometida.

A mãe de Márcia era quem olhava seus cadernos até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Se houvesse dúvidas que ela não sabia sanar, orientava a filha a procurar ajuda na casa de um colega ou do primo, que morava ao lado, de “parede de meia”. Quando não conseguia ajuda para a resolução do exercício, minutos antes da aula, pedia ajuda aos colegas na sala de aula, que lhe explicavam. Utilizava, também, alguns minutos da aula de Educação Física para estudar e revisar determinado conteúdo com os colegas de turma.

Em relação aos materiais de estudo, a entrevistada relatou que os livros descartados

pela escola eram doados aos alunos, e os estudantes jogavam os materiais fora. Ao final de cada ano letivo, os vizinhos descartavam em uma caçamba na rua os cadernos e esses livros. A mãe de Márcia os recolhia, para que a filha pudesse realizar os trabalhos escolares e estudar com tais materiais, já que a família ainda não tinha acesso à *internet*. Segundo seus relatos, tinha uma estante cheia de livros. Quando não era possível realizar os trabalhos com os livros os quais tinha acesso em casa, deslocava-se até a biblioteca pública da cidade.

Também, tinha em casa materiais doados ou recolhidos do lixo, como jornais, revistas e atlas escolar geográfico. Desde cedo, a entrevistada teve acesso em casa a muitos brinquedos e jogos pedagógicos, comprados pela mãe, como dama, xadrez, uno, jogos didáticos das regiões do Brasil etc.

Todo início de ano letivo, a família recebia material escolar da empresa onde o pai trabalhava: “Minha mãe só comprava lápis a mais e trocava os cadernos brochurão por de capa dura nas papelarias”. A outra empresa onde o pai passou a trabalhar, além dos materiais básicos, oferecia, também, mochila e cadernos de capa dura. No máximo, a mãe comprava mais três cadernos e repunha os materiais no decorrer do ano letivo. Nunca faltou material escolar para a entrevistada.

A estudante contou-nos que a família adquiriu um computador no ano de 2011 e, um ano depois, instalou a *internet*. Até então, Márcia só tinha acesso a computador na escola, nas aulas de informática. Nesse período, a mãe investiu em um curso de informática básica e intermediária para a filha, que, na época, tinha 12/13 anos de idade. O acesso à *internet* em casa facilitou sanar suas dúvidas em determinados conteúdos, pois Márcia passou a assistir a videoaulas no *YouTube* no canal denominado Descomplica.

Márcia ressaltou que realizava as tarefas escolares sozinha em casa no tempo livre das atividades extras da escola e da Estação da Música. A entrevistada, também, praticava esportes. Treinava vôlei através de um projeto de lazer e esporte oferecido pela prefeitura. No momento do recreio e na sala de aula, ela, também, realizava os deveres de casa. Outra alternativa era realizar nos intervalos das aulas na Estação da Música: “A gente sentava no chão mesmo e fazia, porque as salas estavam ocupadas, n/é?” Acredita que a escola de música “igualou as classes”, pois recebia tanto estudantes carentes quanto alunos de escolas particulares, o que possibilitou a interação entre grupos sociais diferentes. Relatou que, quando tinha dúvida em determinado conteúdo, pedia ajuda aos estudantes das escolas particulares e a dúvida era sanada.

Depois de realizar os deveres, sua mãe conferia os cadernos. Ressaltou: “Meu pai

não teve participação em nada não (risos)”. Comparecia nas apresentações de música por gostar bastante, já que tocava violão e sanfona. Em contrapartida, a mãe “sempre ficava no pé” e afirmava a importância dos estudos e da realização dos deveres escolares. No entanto, vale mencionarmos o papel do pai na garantia das exigências escolares básicas (alimentação, moradia e material escolar) e na transmissão de capital cultural por meio da música, pois Márcia teve contato em casa com instrumentos musicais do pai.

Em relação às provas, a mãe a orientava a estudar e Márcia estudava sozinha. Já quando recebia os resultados, a mãe assinava a avaliação e a questionava se ela não alcançava o total de pontos. Exigia da filha excelentes notas. A estratégia adotada pela família era obter aprovação no 3º bimestre<sup>29</sup>. Então, quando a mãe recebia o boletim do 2º bimestre, já realizava os cálculos para descobrir quantos pontos eram necessários para obter o percentual de 60% exigido para aprovação no ano letivo. Considerava a mãe bastante participativa na sua vida escolar, pois ela comparecia em todos os momentos em que a presença da família era solicitada pela escola, como reuniões escolares e apresentações em comemoração ao Dia das Mães e até Dia dos Pais. Fora desses momentos, a mãe, também, procurava o diretor da escola ou professores para saber como estava o rendimento escolar e o comportamento da filha: “Parava até na rua, no supermercado, para perguntar como é que estava”.

A entrevistada era frequente nas aulas: “Eu sempre gostei de ir na escola”. Enfatizou que suas notas nas provas eram boas. Porém, os pontos eram distribuídos entre avaliações, trabalhos e critérios qualitativos, como comportamento em sala de aula. Por conversar demais durante as aulas, sempre perdia pontuação no qualitativo. Nas reuniões escolares, a reclamação recorrente era em relação ao seu hábito de conversar muito em sala de aula: “Meu único problema era que eu falava demais”.

Ao concluir o Ensino Fundamental I, Márcia teve que mudar de escola, uma vez que a escola municipal onde estudava não ofertava os anos finais do Ensino Fundamental. Na escola Chico Severino, sempre pertenceu às turmas A ou B, composta pelos melhores estudantes em relação à nota e ao comportamento. Ao matricular-se no Colégio Municipal Afonso Pena (COMAP), localizado no centro da cidade, foi logo direcionada para a turma C. Segundo ela, os profissionais da educação direcionavam todos os estudantes oriundos de “escolas de bairro” para as turmas C, consideradas turmas dos estudantes com rendimento escolar médio a baixo e indisciplinados. Conforme Ramos (2014, p. 30), “na tentativa de

---

<sup>29</sup> O ano letivo era dividido em quatro bimestres, valendo 25 pontos cada.

preservar a qualidade do ensino, algumas escolas buscam homogeneizar o alunado, causando um efeito de segregação”. A autora, ainda, acrescenta: “Os processos de segregação social acarretam uma distribuição desigual de oportunidades que se reflete nos resultados escolares” (p. 30).

Segundo relatos de Márcia, no COMAP, existia muito preconceito por parte dos estudantes para com os alunos recém-chegados de outras escolas. Eles não gostavam de se relacionar com os novos estudantes. A própria instituição segregava os estudantes provenientes de escolas localizadas em bairros periféricos. Isso refletia em uma espécie de discriminação por parte dos alunos em virtude de um suposto sentimento de superioridade por estudarem em uma escola localizada em bairro central.

A opção pela escola ocorreu pela sua qualidade. À época, era considerada a melhor escola municipal de Santa Bárbara. A escolha se deu, também, porque as escolas estaduais estavam entrando em greve nesse período. Os estudantes ficaram meses sem aula. Então, a mãe optou por uma escola municipal. A entrevistada relatou que encaminharam um comprovante de residência diferente para conseguir a vaga na escola localizada no Centro. A escola mais próxima da sua casa era extremamente violenta na época e tinha problemas de agressões e uso de drogas pelos estudantes<sup>30</sup>. Por isso, a família fez uso dessa estratégia, para que a filha pudesse estudar em uma escola melhor e mais segura.

A pesquisa de Minarelli (2020), também, abordou a estratégia de realocamento escolar<sup>31</sup> como forma de escapar da segregação social imposta pelo território, em que as escolas tidas como violentas e de má reputação são as mais próximas ao endereço da família. A autora aponta que, durante a pesquisa de campo, os entrevistados apontaram o cadastro de um Código de Endereçamento Postal (CEP) mais próximo à escola que desejavam a partir de um comprovante de residência emprestado como uma estratégia de realocamento.

A escola localizava-se a cerca de 30 minutos a pé de sua casa. Ressaltou que realizava o trajeto sozinha, caminhando. Até seu ingresso no COMAP, era muito “ingênua”. A partir do momento em que começou a estudar nessa escola no centro da cidade, passou a perceber as diferenças sociais. Enquanto os pais de alunos da escola os buscavam de carro e os colegas ainda reclamavam pela demora, Márcia andava a pé para ir

---

<sup>30</sup> Hoje, a Escola Estadual Rodrigo de Castro Moreira Pena é referência no município graças a um projeto voltado para recompensar as ações positivas dos estudantes através de uma moeda denominada Dracma. Ao final de cada ano letivo, as moedas eram trocadas por prêmios, como roupa, sapato e livro entre outros. O bom desempenho da escola se deu, também, pelo incentivo ao esporte.

<sup>31</sup> É a estratégia de mudança de instituição escolar que possibilita a escolha do estabelecimento de ensino, visando a superar as regras de proximidade entre a escola e a residência familiar.

e voltar da escola, para ir à Estação da Música e para os treinos de vôlei, que aconteciam em um bairro distante de casa.

Seu rendimento escolar caiu consideravelmente nos dois últimos anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio devido a problemas de saúde, que resultaram em faltas. Nesse período, tornou-se mais “fechada”, “antissocial”. Na adolescência, a entrevistada começou a desenvolver endometriose<sup>32</sup>. No período menstrual, as dores eram muito intensas, o que a impedia de ir às aulas. Por faltar às aulas de música, quase foi convidada a sair da Estação da Música. Isso não aconteceu, porque dois professores conversaram com o diretor, que decidiu esperar mais um semestre. Nesse período, a entrevistada passou a apresentar melhora no seu desempenho.

Ao ingressar no Ensino Médio, Márcia mudou-se para a Escola Estadual Afonso Pena, também localizada no Centro de Santa Bárbara. A transferência se deu porque o COMAP ofertava turmas até os anos finais do Ensino Fundamental. Relatou que, na escola estadual, os professores eram “mais rigorosos” e a sala de aula era “muito cheia”, com cerca de 40 estudantes, e a escola possuía uma infraestrutura inferior em relação à sua escola anterior. Os profissionais da educação da nova escola montaram uma turma de 1º ano com todos os estudantes vindos do COMAP. Ressaltou que a adaptação na escola durante o primeiro ano foi difícil, agravada pelas recorrentes faltas devido aos problemas de saúde.

O município contava com duas escolas estaduais, únicas que ofertavam o Ensino Médio. A opção pela Escola Estadual Afonso Pena se deu porque, na época, a outra escola, denominada Escola Estadual Rodrigo de Castro Moreira Pena, era muito violenta, como já mencionado anteriormente. Nesse sentido, a matrícula de Márcia foi realizada na escola considerada mais segura.

Durante o Ensino Médio, Márcia estudava na escola regular de manhã e na Estação da Música à tarde. A noite era dedicada à igreja todos os dias da semana. Realizava atividade remunerada, fazia bicos tocando em casamentos, por exemplo, e recebia cachês. Também, vendia chup-chup em casa e doces e pão de queijo na escola. A entrevistada relatou: “Querida sair da escola de música para começar a trabalhar no Jovem Aprendiz”<sup>33</sup>, mas a mãe não permitiu e insistiu que a filha continuasse se dedicando à música e

---

<sup>32</sup> A endometriose é caracterizada pelo crescimento de tecido endometrial fora do útero, em locais como os intestinos, ovários, trompas de falópio ou bexiga. Pode causar sintomas como dores progressivamente de mais intensidade, especialmente durante a menstruação, mas que também podem ser sentidas nos outros dias do mês. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/endometriose/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

<sup>33</sup> A Lei nº 10.097/2000 afirma que empresas de médio e grande portes devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendizes.

priorizando os estudos.

Durante a Educação Básica, Márcia não teve reprovação alguma. Realizava os deveres escolares nos intervalos na escola de música e fazia os deveres da música nos finais de semana. Nos dois anos finais do Ensino Fundamental, ficou em recuperação em História, Matemática e Ciências. Segundo ela, devido à didática dos professores. No 1º ano do Ensino Médio, ficou em recuperação em Matemática e Língua Inglesa. Ressaltou que, nesse ano escolar, mais da metade da turma foi reprovada. Cerca de 15 estudantes avançaram para o 2º ano do Ensino Médio e esses estudantes passaram a se reunir para revisar conteúdos durante os intervalos e, também, em uma sala de aula vaga na antiga escola, no COMAP. Márcia permaneceu nessa espécie de grupo de estudos até o 3º ano do Ensino Médio. Cada estudante ficava responsável por explicar para os demais a disciplina que tinha mais facilidade. Nesse sentido, o grupo serviu para suprir a demanda de um cursinho preparatório para o ENEM.

Em relação às perspectivas dos seus pais para o seu futuro escolar, ressaltou que gostariam que ela concluísse o Ensino Médio: “Você não vê filho de pobre, assim, indo para o superior, não”. Quando contou para a família que pretendia cursar um curso superior, a mãe preocupou-se: “Porque só ouve falar que quem vai para faculdade é filho de rico”. A família não tinha recursos para arcar com as mensalidades de uma instituição privada. Então, Márcia explicou à mãe que pretendia estudar em uma universidade pública.

Ao final do 3º ano do Ensino Médio, realizou as provas do ENEM, inscreveu-se em Fonoaudiologia e Administração pelo SISU e prestou vestibular para o curso de Música da UEMG, pagando 125 reais de taxa de inscrição. Foi aprovada em Música na UEMG na segunda chamada e em Administração na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no segundo semestre, porém não acompanhou as chamadas e perdeu o prazo para a realização da matrícula. Márcia foi descobrir as aprovações mais de um ano depois navegando na *internet*. Assim, é possível observar que a falta de “capital informacional” impediu seu ingresso no Ensino Superior naquele ano. Apenas ampliar as oportunidades de acesso à universidade não é o bastante para reduzir as desigualdades.

A entrevistada passou o ano seguinte, 2018, estudando bastante as peças do instrumento e juntando dinheiro. Juntava o dinheiro que recebia dos cachês da música e da venda de doces, chup-chup e pão de queijo. A pesquisa de Portes (1993) já mostrava que, para sujeitos das camadas populares, o trabalho é um elemento propiciador da continuidade escolar ao permitir uma acumulação econômica mínima, denominado de “pé-de-meia”, que, no caso de Márcia, permitiu arcar com as inscrições nos vestibulares.

No mesmo ano, 2018, Márcia concorreu às vagas do curso de Música utilizando as notas do ENEM realizado no ano anterior e prestou vestibular na UEMG, na UFMG e na UFSJ. Os processos seletivos do curso de Música consistem em duas etapas. A primeira corresponde à realização das provas escritas (ENEM ou vestibular, abordando questões escritas de Música) e a segunda consiste na realização de uma prova prática (prova de habilidade específica). Nesse sentido, Márcia precisava deslocar-se até as instituições para a realização das provas escritas e de habilidade. Assim, todo dinheiro guardado foi utilizado na inscrição dos vestibulares na UEMG e na UFMG e para custear seu transporte para a realização das provas, inclusive na UFSJ.

Márcia foi aprovada em primeiro lugar nas três instituições. Utilizou os critérios custo de vida da cidade e didática do professor, para escolher a instituição. Assim, optou pela UFSJ e mudou-se para São João del-Rei. Na UFSJ, utilizou-se da ação afirmativa de estudantes oriundos de escolas públicas, pretos ou pardos. Ressaltou que, no primeiro período do curso, sua mãe arcou com suas despesas com um valor mensal de cerca de 500 reais e, no segundo período, foi aprovada no programa “Você na Universidade”<sup>34</sup>. A partir de então, recebe recursos públicos para arcar com as despesas escolares (materiais escolares, manutenção do instrumento e aulas de professores convidados) e pessoais (moradia, alimentação e transporte).

Com o início da pandemia, do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais no ano de 2020, Márcia retornou à Santa Bárbara, residindo, temporariamente, na casa de Rebeca, como já mencionado. Em março de 2021, quando a entrevistada cursava o primeiro período emergencial na UFSJ, ela e os pais foram contaminados pela Covid-19. Relatou que “toda a minha bolsa foi para comprar remédio”, cerca de 13 medicamentos diferentes. O estado de saúde dos pais era delicado. Ambos ficaram internados e a mãe utilizou o método de aporte de oxigênio. Os sintomas foram: cansaço, diarreia, dificuldade para respirar, febre, fraqueza muscular, inflamação no ouvido e no dente, perda de peso, perda temporária do olfato e do paladar e sangramento nasal. Antes da internação, ao realizar exame médico, foi constatado que a mãe estava com 13% do pulmão comprometido e a saturação dos genitores (pai e mãe) estava caindo<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> O programa foi lançado em 2014 pela prefeitura e tem por objetivo incentivar a educação e o acesso ao ensino superior, concedendo bolsas de 850 reais para alunos que estudam fora de Santa Bárbara e cujas famílias residentes do município não têm condições financeiras de mantê-los. Disponível em: <https://www.santabarbara.mg.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2022

<sup>35</sup> A Covid-19 causa uma inflamação no pulmão. Com isso, a concentração de oxigênio no sangue começa a cair. O percentual normal de saturação fica entre 95% e 99%. Quando a pessoa não respira direito, esse índice começa a cair.

Como o pai foi considerado idoso, Márcia teve que acompanhá-lo durante sua internação no hospital e visitar a mãe, que estava internada no andar de cima. Uma tia da entrevistada recebeu Rebeca em sua casa, porém Márcia teve muita dificuldade para encontrar um local para a irmã por causa do preconceito das pessoas em relação ao seu autismo. Uma amiga da igreja foi quem a acolheu em sua casa. A entrevistada passava dia e noite no hospital acompanhando os pais, mandava roupas e alimentos para a irmã, além de realizar ligações diárias para saber como ela estava. Após dias de internação e muita luta pela vida, seus pais receberam alta e voltaram para casa.

Aí o pós Covid deu problema, porque tem aquela parte de loucura que desenvolve, n/é? Tipo assim, eu abria o olho, eu enxergava o hospital todo, gente morrendo. Eu ouvia lá gente pedindo para morrer, porque não estava mais aguentando a doença. Gente pedindo assim: 'Eu preciso de uma arma para dar na minha cabeça'. Tipo assim, só coisa absurda que a gente ouviu, que eu ouvi. E grito, toda hora gente gritando de dor. É barulho de oxigênio o dia inteiro no vapor. Nossa!

Acrescentou: “Era, nossa! Era horrível, horrível. Foi horrível. Não desejo isso nem para o inimigo”. Além de ter que superar os danos emocionais causados pelo seu período no hospital acompanhando os pais, Márcia foi fundamental nos cuidados da mãe em casa, que não conseguia andar devido à fraqueza muscular decorrente da Covid-19.

Durante o período em que a saúde dos pais estava debilitada, a estudante faltou bastante às aulas virtuais, o que chamou a atenção de um professor. Ressaltou que esse professor a ajudou muito durante esse momento difícil, colaborando emocional e financeiramente. Além da doação de uma quantia em dinheiro, também pagou para que Márcia transcrevesse uma entrevista para ele. Professor e aluna conversavam constantemente durante esse período. Os colegas de sala, também, compreenderam quando Márcia não conseguiu colaborar com um dos trabalhos em grupo. Hoje, Márcia e os pais estão bem e se recuperaram dos danos da doença, e seu desempenho na universidade aumentou devido à melhora no seu relacionamento com o professor.

À época das entrevistas, Márcia morava com a família na sua cidade de origem, em Santa Bárbara, e atuava como babá. Para o futuro, anseia realizar um curso de Mestrado ou tocar em uma banda militar de música.

## **2.4 WANDERLEI: “Eu nunca vi outra possibilidade ao final do Ensino Médio a não ser a faculdade”**

As entrevistas com Wanderlei, duas ao todo, ocorreram após mais de um ano do primeiro contato. Entre questões referentes à reestruturação da metodologia de pesquisa, pandemia do coronavírus, exame de qualificação, submissão ao comitê de ética e troca de orientador, as entrevistas demoraram um ano e sete meses para serem realizadas a partir do primeiro contato via *WhatsApp*. A pesquisadora enviou a primeira mensagem de texto para Wanderlei após conseguir seu contato por indicação.

As entrevistas com Wanderlei, também, ocorreram via *Google Meet*. O estudante de Engenharia Mecânica foi o único dentre os sujeitos entrevistados a realizar as entrevistas com a câmera desligada. A primeira entrevista ocorreu numa segunda-feira à noite após seu expediente de trabalho; e a segunda foi realizada numa quarta-feira durante seu intervalo do trabalho para almoço.

Em relação às características socioculturais, Wanderlei nasceu na cidade de Teófilo Otoni, Minas Gerais, onde morou até ingressar na UFSJ. O entrevistado conheceu somente sua avó materna, que era dona de casa. Seu avô materno era marceneiro/carpinteiro. Relatou que eles tiveram uma “educação muito básica”, mas não soube nos dizer com exatidão a escolaridade alcançada. Em relação à moradia, os avós maternos moraram em diversas cidades, entre elas: Alegre, no Espírito Santo; Duque de Caxias, no Rio de Janeiro; Ladainha e Teófilo Otoni, no estado de Minas Gerais, onde criaram os filhos.

O entrevistado não soube dizer a profissão e a escolaridade dos avós paternos. Ambos nasceram na cidade de Belo Jardim, em Pernambuco, e, depois, se mudaram para Teófilo Otoni, Minas Gerais.

Seis tios maternos de Wanderlei têm graduação. Somente um dos tios por parte de mãe não possui nível superior. Em relação aos tios paternos, nenhum teve acesso à universidade. Já em relação aos primos maternos e paternos: “Muitos deles se formaram ou estão na universidade”.

O pai de Wanderlei estudou até a 4ª série. Trabalhava como autônomo no ofício de lapidário e faleceu no ano de 2009 enquanto o entrevistado cursava o Ensino Fundamental. A mãe possui nível superior em Direito e é secretária escolar, atuando como servidora pública na Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais.

O genitor do entrevistado casou-se duas vezes: “No primeiro casamento, ele teve um filho, divorciou-se. Vários anos depois, ele se casou com minha mãe e teve eu e meu

irmão gêmeo”. O irmão mais velho do entrevistado é graduado em Educação Física. Seu irmão gêmeo é formado em Engenharia de Minas.

A família residia em casa própria localizada no centro de Teófilo Otoni. A aquisição da casa foi por meio de construção. Quando o pai comprou o terreno, não havia casas ou prédios ao redor; foi se tornando uma área comercial com o passar dos anos. A família mudou-se para a casa quando o entrevistado tinha cerca de três anos de idade e Wanderlei morou nessa residência até ingressar na UFSJ.

Relatou que “nunca, assim, passamos necessidade”, porém era imprescindível controlar os gastos para caber no orçamento familiar. A família tinha o necessário “para nossa sobrevivência e para nossa educação”. Nunca faltou material escolar. Claro que “não comprava o mais caro de todos” e a família reaproveitava os materiais do ano letivo anterior. Assim, é possível observar condições socioeconômicas menos precárias apesar do essencial controle do orçamento familiar.

Em relação aos bens de consumo, o pai de Wanderlei adquiriu um carro no ano de 1995, um ano antes do nascimento do entrevistado. O automóvel permaneceu na família até meados de 2018/2019. Foi vendido por falta de uso, pois, após o falecimento do pai, não havia quem o dirigisse. A família adquiriu o primeiro computador por volta de 2006, quando o entrevistado cursava os anos iniciais do Ensino Fundamental: “Era um computador bem ruinzinho, quadradão assim, mas era bacana!” Como a *internet* era discada e muito cara, Wanderlei continuou utilizando os livros para realizar trabalhos escolares. Somente quando o entrevistado cursava o último ano do Ensino Fundamental, a família conseguiu ter acesso à *internet* banda larga e, assim, utilizar o computador para os estudos.

Em Teófilo Otoni, havia um grande comércio de pedras preciosas e o pai de Wanderlei trabalhava como lapidário: “Ele [o pai] estava no emprego certo, na hora certa”. Isso permitiu a aquisição de alguns bens, como a casa própria e o carro. Com o passar do tempo, a comercialização dos minerais cristalinos raros foi se enfraquecendo na região.

Quando Wanderlei cursava os anos finais do Ensino Fundamental, seu pai aposentou-se por idade e continuou trabalhando como lapidário. A situação financeira da família melhorou um pouco, porém o entrevistado afirmou que a família “continuava mantendo as restrições econômicas”. A mãe passou a receber uma pensão após o falecimento do marido. Assim, o orçamento familiar diminuiu, pois já não se somavam os ganhos de lapidário autônomo do esposo.

No que concerne à religiosidade, os seus avós maternos “foram um dos fundadores

da igreja Metodista em Teófilo Otoni”. Por essa razão, os tios e primos maternos do entrevistado, que professam alguma religião, são protestantes. Já seus avós paternos eram católicos. Por sua vez, a grande maioria dos tios e primos paternos é católica, uma vez que foram criados no catolicismo. Em relação ao pertencimento religioso dos seus genitores, o pai era católico e a mãe “sempre foi protestante”.

Wanderlei sempre frequentou a igreja Presbiteriana do Brasil, desde tenra idade, acompanhado pela mãe e pelo irmão gêmeo. Durante toda a graduação na UFSJ, o entrevistado frequentou os cultos na igreja Presbiteriana e na igreja Café de Graça<sup>36</sup>, além de participar dos encontros da Comunidade Evangélica Universitária (CEU).

No que concerne à escolarização, Wanderlei frequentou a Educação Infantil, ingressando na escola aos quatro anos de idade. Estudou no Colégio Adventista<sup>37</sup> até os sete anos de idade, uma escola particular pequena em Teófilo Otoni, localizada em bairro mais periférico. Na 2ª série, mudou de escola, matriculando-se na Escola Municipal Irmã Maria Amália, onde permaneceu até concluir o Ensino Fundamental. Relatou que a mudança ocorreu “por motivos financeiros”, mas não soube desenvolver melhor quais foram as circunstâncias que impediram os pais de continuar investindo em uma escola particular. Podemos inferir que tenha sido em razão do enfraquecimento da comercialização de pedras preciosas na cidade. A escola municipal era a melhor escola pública de Teófilo Otoni. Então, houve a necessidade de aguardar a chamada na lista de espera: “Era uma escola muito boa. Não tive problemas de falta de professores. Não tive problemas de aulas canceladas. Mas, eu tive uma boa educação e um bom aprendizado”.

Até a 7ª série, o pai o levava e o buscava de carro para escola. A partir de então, Wanderlei e o irmão gêmeo passaram a realizar esse trajeto a pé. Havia um cuidado dos pais em relação ao uniforme e à preparação do lanche. Davam muito importância à educação dos filhos: “Sempre nos educaram a ser os melhores alunos”, estimulando a competição na escola desde o início do processo de escolarização. Wanderlei conseguiu manter essa posição de melhor aluno da turma até a conclusão do Ensino Fundamental. A mãe, também, incentivava o filho a realizar todas as atividades e deveres escolares e a tirar boas notas. Não teve reprovação ou recuperação alguma em toda Educação Básica.

Nas reuniões escolares, era a mãe quem participava na maioria das vezes. Para além das reuniões, a mãe, também, comparecia à escola para conversar com os professores e

---

<sup>36</sup> Denominada, atualmente, como Igreja Batista Central.

<sup>37</sup> No Colégio Adventista, as atenções eram voltadas para o desenvolvimento espiritual dos estudantes, não só para os aspectos físico, mental e socioemocional. O trabalho pedagógico visava à conscientização sobre amor a Deus, à natureza e ao próximo, norteado pelo ensino de valores cristãos.

saber como estava o desempenho escolar e o comportamento do filho: “Ela [a mãe] sempre foi muito presente, assim, na escola e sempre teve muito interesse”. A mãe não olhava os cadernos para conferir a realização dos deveres. No entanto, sua presença constante na escola era uma forma de saber se o filho realizava todas as atividades propostas pelos docentes. Em relação à entrega dos resultados, até a conclusão do Ensino Fundamental, sempre parabenizava o filho pelas boas notas e ficava muito satisfeita com os resultados.

O entrevistado organizava seu material para ir à escola, realizava os deveres escolares e estudava para as provas sozinho, salvo as tarefas de Língua Inglesa, em que era auxiliado pelo pai, que era fluente no idioma por ter morado certo tempo na África. Havia, nessa família, maior posse de capital cultural.

Em relação aos trabalhos escolares, os pais direcionavam o filho quanto às fontes a serem utilizadas e compravam os materiais, como, por exemplo, cartolina, quando necessário. Ressaltou que era “bom aluno” e que tinha um bom relacionamento com os professores. Sempre, apresentava bom desempenho nas Olimpíadas de Matemática. No Ensino Fundamental, estudava com os colegas quando eles precisavam de auxílio; geralmente, era em sua casa. No que concerne aos trabalhos escolares em grupo, a mãe, também, orientava para que fossem realizados na casa da família.

O falecimento do pai, quando ainda cursava o Ensino Fundamental, foi um momento delicado em sua trajetória:

No final da 7ª série, meu pai faleceu. Então, a 8ª série foi um ano muito difícil para mim. Eu fiquei muito introspectivo após o falecimento do meu pai. Então, isso prejudicou os meus relacionamentos na sala de aula. Então, foi um ano que eu já, em sala de aula, já não tinha muitos amigos. Era um cara mais fechado, era um cara que ficava mais na minha.

Como estratégia para lidar com o luto, Wanderlei adquiriu o hábito da leitura. O hábito teve início na 8ª série, na sua fase mais introspectiva, e foi se desenvolvendo ao longo dos anos. Apesar de o luto ter prejudicado sua interação com os colegas, o entrevistado manteve seu bom relacionamento com os professores. Não recebeu advertência alguma em todo o período escolar. Podemos observar a “boa vontade cultural” por parte do entrevistado: “Nunca ia muito contra o que os professores pediam”. Sempre, realizava todas as atividades e deveres propostos pelos docentes, como foi ensinado pelos pais. Ressaltou que essa estratégia o ajudou bastante na realização das avaliações: “Porque a gente não tinha que aprender o conteúdo todo. Tinha que revisar aquilo que a gente já tinha aprendido fazendo dever de casa”.

Como a escola municipal era muito grande, os turnos em que estudou durante o Ensino Fundamental variaram entre manhã e tarde. A mãe trabalhava seis horas por dia como secretária escolar e sempre tentou trabalhar no mesmo turno em que os filhos estivessem na escola, para estar com eles mais tempo em casa e poder participar das reuniões escolares. Na 5ª e na 6ª série, o entrevistado pertencia às turmas, que eram “referência em bagunça da escola”. Na 7ª e na 8ª série, estudou nas melhores turmas em relação ao comportamento.

Ao ingressar no Ensino Médio, mudou-se para a Escola Estadual Alfredo Sá, onde permaneceu até a conclusão da Educação Básica. A mudança ocorreu, porque a escola anterior não oferecia tal nível de escolaridade. Comentou que o nível de qualidade da escola estadual era “bem inferior se comparado com a que eu tive no Ensino Fundamental”. Houve algumas mudanças de professores durante o ano letivo, que afetaram o aprendizado da turma. Havia menos aulas, porque, nas quartas e sextas-feiras, não havia aula no último horário. Os professores eram menos exigentes em termos de desempenho escolar. E, no 3º ano do Ensino Médio, Wanderlei não teve aulas de Geografia devido à grade curricular daquele ano letivo.

Mesmo diante de tantos problemas, a opção pela escola se deu, porque ela era considerada a melhor escola estadual da cidade. E acrescentou: “Eu pude estudar na melhor escola e ela já não tinha uma qualidade tão grande. Eu sempre fiquei pensando como eram as demais escolas”. Deslocava-se até a escola a pé ou de bicicleta. Cursou o 1º ano à tarde e o 2º e o 3º anos do Ensino Médio no turno da manhã.

No Ensino Médio, a presença da mãe na escola diminuiu: “Ela [a mãe] não tinha a frequência de ir na escola igual quando a gente era criança”. Se possível, a mãe comparecia quando sua presença era solicitada pela escola. Isso porque, nesse período, seu turno de trabalho estava fixo, não permitindo alterar para o mesmo turno em que os filhos estivessem estudando, o que comprometeu sua presença nas reuniões escolares.

Wanderlei relatou que, por ter observado que os professores do Ensino Médio eram mais flexíveis e menos exigentes, diminuiu sua rotina de estudos em casa, deixando, assim, seu posto de melhor aluno da turma. Considera ter sido um aluno mediano durante o Ensino Médio, pois a dedicação aos estudos diminuía a cada ano letivo. Porém, não atrapalhava as aulas conversando ou fazendo bagunça. Sentava-se no fundo da sala de aula e, quando a aula “não estava muito interessante”, realizava a leitura de livros de aventura e ficção na sala de aula.

Wanderlei não exerceu atividade remunerada alguma durante o Ensino Médio: “Ela

[a mãe] nunca nos cobrou ou incentivou a procurar emprego no Ensino Médio e focar na educação para ir para faculdade e, posteriormente, estar trabalhando”. O entrevistado valoriza a “ética do trabalho”: “Se eu pudesse voltar no passado, eu teria trabalhado” como Jovem Aprendiz ou no ramo do empreendedorismo. E acrescentou que, hoje, vê o trabalho como algo que “molda o nosso caráter”:

Eu não vejo como algo prejudicial, mas algo que é benéfico na criação da mentalidade de provisão para família. A criação de mentalidade de que a vida é assim, que tem que trabalhar, que a vida não é fácil, que tem que se acostumar com essas coisas, sabe?! Eu acho algo muito positivo. A pessoa já cresce com essa mentalidade. Eu vejo pessoas hoje no meu ambiente de trabalho que são muito esforçadas por essa cultura que elas tinham de, quando mais novas, já estarem trabalhando. Ao contrário, quando você vê outras pessoas, no mesmo ambiente de trabalho, que não tinham essa cultura, são profissionais piores, que, às vezes, não valorizam tanto o trabalho, têm o trabalho como um fardo, têm o trabalho como um mal necessário. E eu consigo, claramente, ver essa distinção em pessoas que trabalham desde mais cedo e pessoas que começaram a trabalhar, porque estavam ficando velhas e tinham que fazer alguma coisa, sabe?! Então, eu vejo que o trabalho não é algo ruim, é algo bom. É claro que de uma forma honesta, de uma forma que não é prejudicial. Mas é por isso que eu vejo e, se eu pudesse falar para mim mesmo no passado, eu diria: ‘Cara, procura aí um Jovem Aprendiz, procura uma forma de você ajudar nas contas em casa, de você retribuir à sua mãe, o que ela fez por você, com o trabalho’. Então, eu não vejo que isso seria algo ruim, mas algo que, certamente, teria moldado muito a minha vida. Coisas que eu só aprendi recentemente, que eu poderia ter aprendido muito antes.

*A ética protestante e o espírito do capitalismo*, de Weber (2013), já mostrava que a dedicação ao trabalho surgiu na comunidade protestante como um dever moral a partir do entendimento de que o trabalho dignifica o homem.

Durante o Ensino Médio, o entrevistado recebia 50 reais mensalmente do irmão paterno, que residia no Rio Grande do Sul, como uma espécie de mesada: “Depois que o meu pai faleceu, ele cuidou da gente como se fosse pai, sabe?! Foi, assim, algo marcante na minha vida”. Foi com esse valor mensal que o entrevistado comprou a bicicleta, que usava para ir à escola. Dada a distância, o contato com o irmão mais velho era restrito. Acontecia basicamente por telefone.

Como atividade extracurricular, o entrevistado realizou um curso de inglês, no contraturno da escola quando cursava o 1º e o 2º anos do Ensino Médio, custeado pela mãe. No 3º ano do Ensino Médio, não permaneceu no curso, pois foi realizar, no turno da noite, um cursinho intensivo preparatório para as provas do ENEM, com duração de três meses. Assim, o gasto relativo ao curso de inglês foi direcionado para o cursinho.

Wanderlei realizou as provas do ENEM nos três anos do Ensino Médio: 1º, 2º e 3º anos. Realizou as duas primeiras provas para adquirir experiência, direcionado pela mãe.

Desde a infância, visava à realização de um curso superior: “O único pensamento que eu tinha era me formar no Ensino Médio e ir para faculdade. Era, realmente, o único pensamento”. A certeza da realização de um curso superior foi inculcada pela sua genitora, que, desde a infância do filho, o direcionava nesse sentido: “A minha mãe nunca nos incentivou a trabalhar, porque ela sempre nos incentivou a fazer faculdade. Acredito muito que é porque ela vem de uma cultura que ter Ensino Superior é sinônimo de sucesso”. O Ensino Superior já estava nos projetos familiares desde muito cedo.

Seu desempenho nas provas foi melhorando com o passar dos anos. E, no terceiro ENEM, conseguiu nota suficiente para ser aprovado na universidade pública em Teófilo Otoni. A aprovação aconteceu na terceira chamada: “Não é uma faculdade muito renomada. Então, tinham muitas chamadas e a nota de corte não era tão alta”. O objetivo sempre foi uma instituição de ensino pública: “Sem chance de pagar uma faculdade particular, n/é?” Então, no ano de 2013, o entrevistado concluiu o Ensino Médio e, em 2014, ingressou no curso de bacharelado em Ciência e Tecnologia na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), *campus* Teófilo Otoni. Com relação à sua sensação com a aprovação, contou-nos que não ficou muito feliz, porque não era o que ele realmente queria, e sim “o que sobrou”.

No ano de 2014, motivado a mudar de instituição de ensino por estar insatisfeito com a qualidade da universidade, realizou, novamente, as provas do ENEM e, através do SISU, foi aprovado na segunda chamada do segundo semestre na UFSJ. Assim, trancou o curso em Teófilo Otoni e matriculou-se no curso de Engenharia Mecânica na UFSJ no ano de 2015. A sensação com a aprovação na UFSJ “foi um sentimento mais legal”, porque, “mesmo, assim, não tendo a melhor das educações”, em virtude da qualidade da escola pública estadual em que estudou e o orçamento familiar restrito, conseguiu aprovação em uma universidade pública de qualidade.

Nas duas aprovações, o entrevistado fez uso do sistema de ações afirmativas destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. Sobre o sistema de cotas, afirma:

Depois que eu passei pelo ensino público estadual, eu vi como que é discrepante a questão de qualidade de ensino. Então, acaba que esse é um artifício, assim, não é o mais justo, mas é algo que traz uma paridade. É o que possibilita que, realmente, alunos de Ensino Médio público possam estar na faculdade pública também.

Ressaltou que o resultado do ano de 2014 foi sua maior nota nas provas do ENEM.

Não realizou cursinho preparatório, nem estudou em casa. O resultado se deu, provavelmente, em virtude da realização das disciplinas do curso de Ciência e Tecnologia durante o ano de 2014 em Teófilo Otoni. A escolha pela UFSJ ocorreu, porque a nota mínima exigida para aprovação era compatível com a nota alcançada no ENEM, era a cidade mais próxima em que foi aprovado<sup>38</sup> e o curso de Engenharia Mecânica era bem-conceituado.

Durante a graduação, Wanderlei foi bolsista de monitoria por dois semestres no ano de 2019. Os gastos escolares, moradia e alimentação durante a graduação, até sua inserção no mundo do trabalho no final do ano de 2020, foram arcados pela mãe, com ajuda do irmão mais velho, o que somava cerca de 700 reais mensais. Ressaltou que, apesar das restrições econômicas, foi um período feliz na sua trajetória, que não lhe causou sofrimento algum: “Ah, a gente vivia no limite do orçamento, mas foi um tempo muito bom. Por mais que, assim, era muito econômico. Tudo, tudo, muito econômico, mas foi um tempo muito bom. Gostei muito”. Relatou:

Eu fui privilegiado em todos os aspectos, né? Por mais, assim, que a gente viveu ali num momento de regradar o orçamento, como eu bem disse, mas também não foi uma coisa ruim, sabe?! Foi uma experiência que me ensinou muito, e que hoje me faz ser muito grato pelas mínimas coisas que eu tenho, porque eu passei cinco anos aí regradando até no pão de forma.

O relacionamento com os colegas de turma iniciou a partir do segundo semestre, uma vez que, ao ingressar na UFSJ, Wanderlei realizou o aproveitamento de disciplinas cursadas na instituição anterior, exceto Química. Ou seja, realizou uma única disciplina com os estudantes do primeiro período, o que dificultou a interação no seu primeiro semestre em São João del-Rei.

A partir do segundo período do curso de Engenharia Mecânica, as amizades eram com cerca de oito estudantes da turma, que o ajudaram bastante durante o curso, como uma rede de apoio. Os trabalhos em grupo eram sempre realizados com as mesmas pessoas e o grupo estudava junto para as provas. Em casa, conseguia acordar cedo e estudar. Durante a graduação, estudava bastante: “Eu tinha um rigor com os estudos”. Ao cursar Ciência e Tecnologia em Teófilo Otoni, o entrevistado percebeu que era fundamental estudar para concluir um curso superior. A dedicação aos estudos na UFSJ, ao contrário da displicência no Ensino Médio, foi um hábito adquirido na universidade da sua cidade natal: “Eu já cheguei em São João com outra mentalidade. Eu era calouro na matrícula, não na

---

<sup>38</sup> O entrevistado, também, foi aprovado em uma universidade pública no estado do Paraná.

mentalidade”.

Em virtude do cancelamento das aulas presenciais na UFSJ devido às medidas de segurança relativas à pandemia do Covid-19, Wanderlei retornou à cidade de Teófilo Otoni, onde permaneceu durante cerca de seis meses. Em seguida, mudou-se para o município de Barroso, Minas Gerais. Ingressou no mundo do trabalho, no final do ano de 2020, em uma empresa de *marketing* e casou-se em fevereiro de 2021.

À época das entrevistas, cursava o último período do curso de Engenharia Mecânica no sistema híbrido de ensino. Para o futuro profissional, pretendia mudar-se com a esposa para uma cidade maior, com mais oportunidades de trabalho. No que concerne à vida pessoal, pretendia, também, “continuar nos caminhos de Deus”, servir às igrejas por onde passar e educar os futuros filhos de acordo com os princípios cristãos.

## **2.5 VIVIANE: “Sempre fui uma boa aluna. Nunca dei muito problema” na escola**

A estudante de Comunicação Social – Jornalismo, pobre, negra, atuante em movimentos raciais e com uma experiência universitária em virtude de ter cursado por dois anos Engenharia Civil, foi a única pessoa com quem a pesquisadora realizou uma única entrevista. O primeiro contato aconteceu via *WhatsApp* por indicação de uma amiga em comum entre entrevistada e pesquisadora. A entrevista ocorreu em seu quarto, na cidade de São João del-Rei, via *Google Meet*.

Viviane não conheceu seus avós paternos, que faleceram antes do seu nascimento. Eram provenientes de Linhares, Espírito Santo, e trabalhavam como agricultores: “Tinham uma terrinha”, onde trabalhavam no plantio e colheita de arroz e café juntamente com os nove filhos. A entrevistada contou que o avô “estudou muito pouco” e a avó estudou até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar da baixa escolaridade, a avó atuava como professora das crianças da região.

Em relação aos avós maternos, não soube dizer a escolaridade alcançada, mas ressaltou que ambos sabem ler. O avô aprendeu a ler, lendo a Bíblia. Viviane contou-nos que o avô era um homem negro, que trabalhou desde a infância em vários ofícios, entre eles engraxate, vendedor ambulante<sup>39</sup>, zelador de escola e regente de coral de música entre outros. Em um “mercadinho”, onde trabalhou, conheceu um homem que o ensinou a ler através da Bíblia e o levou para a igreja, onde aprendeu música. A avó era dona de casa. A família vivia com a renda do avô de Viviane. Eram provenientes de Cachoeiro de

---

<sup>39</sup> É um vendedor autônomo, que vende os seus produtos nas ruas ou em lugares ao ar livre.

Itapemirim, município do Espírito Santo.

Uma tia materna é graduada em Matemática e um tio formou-se em Música. Em relação aos tios paternos, uma tia graduou-se em Música e um tio formou-se em Teologia. Os primos estão ingressando ou já concluíram o Ensino Superior: “Não todos, mas têm alguns”.

Em relação à religiosidade, os avós paternos da entrevistada eram cristãos. Congregavam em uma igreja Batista localizada a quilômetros da residência da família e realizavam todo o trajeto a pé até a instituição religiosa. Os avós maternos, também, congregavam na igreja Batista. Os tios são predominantemente protestantes. Já os primos, apesar de terem sido criados nos princípios cristãos, estão abandonando os vínculos com a igreja protestante.

Os pais de Viviane nasceram em um “berço evangélico”. Criados sob os valores cristãos, assim, educaram os três filhos. A família sempre congregou na igreja Batista, mesma em que o pai trabalhava como pastor.

Na UFSJ, Viviane passou a congregar na Igreja Café de Graça em São João del-Rei e a participar do grupo cristão denominado Aliança Bíblica Universitária (ABU). Sempre, frequentou os cultos pelo menos uma vez por semana durante sua graduação.

A mãe da entrevistada é professora de Música e atua como servidora pública na rede municipal de Arujá, São Paulo. Aprendeu música na igreja e, posteriormente, a instituição religiosa a ajudou com os gastos durante sua graduação, além da oferta de uma bolsa de estudos integral no seminário<sup>40</sup>, onde se formou em Música. Gradou-se em um seminário no Rio de Janeiro, onde conheceu o pai de Viviane. O pai da entrevistada é pastor em pequenas igrejas e graduado em Teologia pelo seminário. Também, recebeu ajuda da igreja para concluir seu curso superior na instituição.

A entrevistada é a filha mais nova do casal. O irmão da entrevistada concluiu o Ensino Médio, ingressou no Ensino Superior, mas não o concluiu. Trancou todos os cursos em que se matriculou até então. A irmã é formada em Biomedicina.

Desde o nascimento até um ano de idade, a entrevistada morou com a família em Santa Isabel, no estado de São Paulo. O pai trabalhava como pastor integralmente em uma pequena igreja do município. Em seguida, a família mudou-se para Taubaté, interior de São Paulo, onde permaneceu até os nove anos de idade da entrevistada. No município, o pai passou a trabalhar como pastor em uma igreja maior, com cerca de 150 membros, e a

---

<sup>40</sup> Estabelecimento onde se preparam pessoas para se dedicarem à vida religiosa.

receber um salário melhor. Viviane ressaltou que, durante o governo do então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a condição econômica da família estava “melhorzinha” graças a programas de assistência social.

Após a demissão do pai, que Viviane atribuiu a um “golpe”, a mãe da entrevistada conseguiu adquirir um apartamento pelo programa habitacional Minha Casa Minha Vida<sup>41</sup>. Sem a aquisição da residência, a família não teria onde morar, uma vez que viviam na casa cedida pela igreja. Assim, mudaram-se para Itaquaquecetuba, município do estado de São Paulo, onde se localizava o apartamento adquirido pela família. Foi com o salário de professora que a mãe arcou com todas as despesas de casa no período em que o marido estava desempregado: “Às vezes, almoçava miojo. Eu lembro muito assim, tipo, macarrão todo o dia. Nunca, passou fome nem nada, mas parcelava compra de mercado. Foi uma época mais difícil”.

A residência se localizava em um bairro bem periférico. Segundo a entrevistada: “Era um bairro até meio perigoso, assim (risos). A gente ficava com um pouco de medo”. E acrescentou: “Para ir comprar pão, tinha que ir para a favela. E aí, às vezes, eu ia, assim, morrendo de medo”. As parcelas do apartamento eram bem suaves, cabendo no orçamento familiar; porém a segurança do local era precária. O sentimento predominante nesse período era o medo.

Após um período desempregado, o pai assumiu o cargo de pastor interino<sup>42</sup> em uma igreja em Santa Isabel, onde recebia menos de um salário mínimo. Após cerca de dois anos, o pai assumiu o cargo de pastor em tempo integral nessa pequena igreja. Houve um período em que o pai trabalhou como servente de pedreiro para complementar o orçamento familiar. Em virtude da distância entre a residência da família em Itaquaquecetuba e o trabalho do pai em Santa Isabel, a família retornou ao município, para uma casa cedida pela igreja. A nova casa se localizava “teoricamente no Centro”, mas muito próximo a uma periferia, uma área onde residiam pessoas mais empobrecidas e onde havia um prostíbulo. Nesse período, a família morava ao lado da casa de um traficante, onde havia grande circulação de pessoas em virtude do ponto de venda e de consumo de drogas.

No que concerne aos bens de consumo, o pai de Viviane teve carro desde antes do seu nascimento, exceto no período em que ficou desempregado. A necessidade de possuir

---

<sup>41</sup> Com o objetivo de combater o *déficit* habitacional do país e proporcionar a realização da compra da casa própria para famílias de baixa renda, foi criado, no ano de 2009, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o programa Minha Casa Minha Vida (MCMV).

<sup>42</sup> Pastor interino é o líder do ministério de uma igreja, que exerce tal função durante o período em que o pastor regular se encontra impedido de liderar a congregação.

um automóvel era em virtude do seu trabalho como pastor e da necessidade de deslocar-se para visitar os membros da igreja ou resolver questões administrativas da instituição religiosa. A aquisição de computador aconteceu quando a entrevistada tinha cerca de oito anos de idade. A *internet* de banda larga veio depois. Primeiramente, o acesso à *internet* era discado e Viviane só utilizava o computador nessa época para fazer tarefas escolares. Os pais adquiriram celulares primeiro, os filhos só foram ter na adolescência. A irmã de Viviane, por exemplo, só adquiriu celular quando se inseriu no mundo do trabalho.

Viviane aprendeu a ler ainda na Educação Infantil:

Minha mãe percebeu muito cedo, assim, que eu gostava de ler. Ela lia para mim quando eu era pequena. Meu pai também sempre contou muita história antes de dormir. Eles contavam muita história da Bíblia, inclusive. Já para educar no Cristianismo, n/é? Mas também me despertou um pouco, assim, o ato de leitura. Eu tinha alguns livros de histórias bíblicas. Então, sempre lia muito.

Em casa, tinha acesso a livros comprados pela mãe ou doados pela biblioteca ao lado da escola de Música, onde a mãe trabalhava. Havia livros de histórias bíblicas e não religiosas. Também, tinha acesso a enciclopédias e dicionários. A entrevistada gostava tanto de ler que, às vezes, lia livros repetidos, porque lia mais livros do que a família conseguia adquirir.

Viviane realizou a Educação Infantil. Ingressou no maternal em uma creche particular e, em seguida, mudou-se para uma instituição de ensino pública. Ingressou no Ensino Fundamental em uma escola municipal, onde permaneceu até o ano seguinte. A mãe sempre optou pelas melhores escolas e estava satisfeita com a qualidade de ensino na rede municipal de Taubaté.

Nessa escola pública onde ingressou no Ensino Fundamental, Viviane sofria *bullying* por ser muito tímida e por causa de um dente cariado devido a uma queda. Após relatar o problema à mãe, ela a levou ao dentista. Sofria, também, discriminação racial por ser negra, conforme relatou na entrevista. Não se lembra do posicionamento da família ou da escola diante das discriminações dos colegas, pois, segundo seus relatos, apagou muitas recordações dessa época.

Ao se mudarem para Itaquaquetuba, São Paulo, a mãe fez um “esforço” para que a filha pudesse estudar em uma instituição particular, em Arujá, já que a qualidade das instituições públicas na região não era boa. Na 3ª e 4ª série, Viviane estudou em uma escola particular, onde sua mãe trabalhava como professora de Música só para que dois dos filhos pudessem estudar, uma vez que, após o desconto das mensalidades, recebia cerca de 100

reais de salário.

A mãe, professora na instituição, contou para a professora da filha sobre sua timidez. A educadora, então, começou a desenvolver métodos para driblar a timidez da aluna: “Eu fui me soltando”. Com o tempo, a interação de Viviane com os colegas e os professores foi melhorando. O relacionamento com os docentes era bom. Durante esses dois anos, sua mãe tinha muito contato com os professores, já que trabalhava na mesma escola. Regularmente, conversava com os docentes para saber como estava o desempenho escolar e o comportamento da filha.

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, Viviane não teve recuperação ou reprovação alguma: “Eu sempre fui uma criança prodígio”. Tinha boas notas em todas as disciplinas e recorria aos familiares para auxiliá-la nas tarefas escolares em poucos momentos. Quando solicitava ajuda do pai, da mãe ou dos irmãos mais velhos, sempre recebia. Mas, em geral, Viviane realizava os deveres escolares sozinha. Organizava os materiais escolares para as aulas e a mãe conferia. No entanto, a genitora não olhava os cadernos diariamente para conferir a realização dos deveres. Olhava os cadernos, às vezes, para saber o que a filha estava estudando. A conferência regular era da agenda escolar, onde se localizavam os recados da professora.

Em relação às reuniões escolares, tanto o pai quanto a mãe participavam. Também, houve algumas em que ambos não compareceram, ou porque estavam trabalhando, ou porque sabiam que não haveria reclamações dos professores, já que Viviane era uma boa aluna. No que concerne à entrega dos resultados escolares: “Quando eu tirava, tipo, sete/oito, [a mãe] já me xingava, falava que estava pouco”. Exigia da filha excelentes resultados. Sempre, valorizou muito a educação, ter um bom desempenho na escola e a priorizar os estudos.

Na 5ª série, Viviane voltou a estudar novamente em uma escola pública. A opção pela escola foi por ser considerada a melhor escola estadual da cidade. O ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental foi no período em que a família voltou para o município de Santa Isabel, São Paulo. A mãe teve dificuldade em matricular a filha na escola. Foi necessário recorrer a uma membra da igreja, que atuava como supervisora na instituição escolar, para conseguir a vaga. Como aponta a pesquisa de Minarelli (2020), uma das estratégias de realocamento escolar é a tentativa de contato direto com a coordenação ou a direção da escola, onde que deseja matricular o filho.

Conforme relatos da entrevistada, essa membra da instituição religiosa, que era muito importante na área da Educação da cidade, conseguiu a vaga. O senso de

comunidade foi utilizado para aprimorar a carreira escolar da entrevistada. Então, Viviane foi logo direcionada à sala da 5ª série D<sup>43</sup>: “Só que eu não conhecia ninguém e foi muito ruim, assim. Eu... tive umas professoras que foram muito grossas comigo, umas pessoas muito esquisitas”. Os amigos da igreja, em maioria, estudavam na turma B. Então, Viviane e a mãe vão até a escola solicitar a mudança de turma. A entrevistada passou, assim, a estudar na turma B. Porém, apesar de estar na mesma escola, a realidade das turmas era completamente diferente:

E aí eu descobri que, por exemplo, na 5ª D tinha livro didático de todas as disciplinas e era dividido por bairro as salas, assim. Então, nessa 5ª D, estavam os bairros mais ricos da cidade. O pessoal do Centro, enfim. Era a galera mais branca, um pouco mais rica, e tinha professores melhores, tinha mais livro didático. Aí, quando eu fui para 5ª B, era de uma sala que veio um pessoal de uma escola mais periférica, assim. Um bairro periférico da cidade. E aí, tipo assim, era totalmente outro universo. Tinha uma galera, muita gente periférica e muita gente negra, n/é? Tinha um livro didático para cada aluno, aí você tinha que dividir. Você tinha o de Geografia, eu tinha o de Matemática. E aí nessa aula a gente senta juntos, na outra a gente senta juntos e o resto das aulas se vira. E aí eu senti muito esse baque, assim. Só que, tipo assim, era um pessoal muito legal. Só que tinha realidades muito diferentes, n/é? Assim e, na verdade, até mais próximas da minha.

Apesar da queda na qualidade de ensino devido às precárias condições, Viviane se “sentia muito melhor” na nova turma, “muito mais confortável, muito mais em casa”. A realidade socioeconômica dos colegas de turma era mais próxima da sua. As pessoas eram fisicamente mais parecidas com ela em virtude do pertencimento racial, além de grande parte dos colegas de sala compartilharem da mesma fé: “Tinha muita gente evangélica, inclusive”.

Nesse período, as salas de aula comportavam cerca de 40 alunos. Então, os professores não conseguiam dar atenção individualmente. O nível de cobrança era bem menor em comparação com a escola particular onde Viviane estudou anteriormente. Os docentes solicitavam a realização de poucos deveres escolares: “As crianças não tinham muita estrutura, n/é? De acompanhamento dos pais. Às vezes, a avó, que criava, não sabia ler. Então, pedir alguma coisa, muita criança voltava sem ter conseguido ter feito, sabe?!”

Outro problema era a grande rotatividade de professores. Viviane relatou que, devido à ausência, em alguns momentos, e à troca constante de professor de Língua Portuguesa, recebeu cinco pontos no bimestre sem ao menos ter realizado uma atividade avaliativa: “Essa professora deu cinco para todo mundo, basicamente”. Viviane contou a

---

<sup>43</sup> A divisão das turmas era por bairro. As turmas D eram compostas pelos estudantes dos bairros mais centrais. Porém, devido à intervenção da membra da igreja, Viviane ingressou para essa turma apesar de residir em bairro periférico.

situação em casa e a mãe foi até a escola realizar uma reclamação. A professora pediu desculpas e aumentou a nota para oito pontos. O valor total do bimestre era dez. A troca recorrente de professores durante o ano letivo afetou negativamente o desempenho escolar da turma. Pelo curto período como regente das disciplinas, os docentes não tiveram oportunidade de conhecer e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes: “Essa professora me deu cinco sem saber quem eu era, sem saber o grau que eu estava”.

No meio da 6ª série, Viviane ganhou uma bolsa de estudos integral em uma escola particular por causa da sua aprovação em uma prova e da menção honrosa pelo bom desempenho nas Olimpíadas de Matemática das escolas públicas. Uma professora da escola pública a incentivou bastante. Doou um livro para que ela pudesse estudar e lhe ofereceu uma caixa de bombons pelo bom desempenho. A entrevistada estudou em casa sozinha e contou, também, com aulas aos domingos e o incentivo através da Organização Não Governamental (ONG) Olímpicos em Santa Isabel<sup>44</sup>.

Nessa instituição de ensino privada, Viviane permaneceu até a conclusão do Ensino Médio. A 6ª série foi o ano letivo em que Viviane teve os menores resultados escolares: “Eu era muito boa na outra escola. Cheguei lá [na escola particular] e o meu ‘muito boa’ não era suficiente”. Apesar de não passar por recuperação alguma, teve muita dificuldade pela discrepância de qualidade de ensino entre a escola particular e a escola pública onde estudava anteriormente. Assim, a entrevistada sofreu outro “baque” na trajetória escolar: “Eu sofri bastante para acompanhar, assim, porque estava em outro nível de ensino”. A qualidade da nova escola era bem superior e a entrevistada sentiu-se defasada em algumas disciplinas, como Língua Inglesa, por exemplo. Recebeu muito apoio dos docentes: “Felizmente, lá [na escola particular], tinha professores que acreditavam muito em mim”. Assim, com o passar do tempo, conseguiu se adaptar e entrar no ritmo da turma.

Viviane relatou que, nessa escola particular, os colegas de turma eram “burguesinhos”, “playboyzinhos”, “patricinhas” e a maciça maioria, pessoas brancas. Enfrentou muitas questões de classe e raça. As salas de aula eram compostas por pessoas de nível social muito diferente do seu. Os colegas viajavam para a Disney, enquanto Viviane recusava convites para festas de aniversário por não ter “roupa para ir”. A entrevistada, também, recebia convites para viagens internacionais: “Aí, elas falavam: ‘Ah, vamos para a Disney com a gente’. ‘Você não está entendendo o quão pobre eu sou (risos)’. Elas ficavam: ‘Não, minha mãe também não tem dinheiro, mas ela está parcelando

---

<sup>44</sup> Olímpicos em Santa Isabel é uma ONG, que oferece aulas gratuitas a estudantes do município de Santa Isabel, São Paulo, com o intuito de prepará-los para as provas das Olimpíadas Estudantis.

os 15.000 reais em dez prestações’. Eu: ‘Ah, esse é o salário da minha mãe de um mês (risos)’. O sentimento de “não pertencimento”, a que se refere Piotto (2007), provém do choque cultural decorrente da diferença entre o mundo escolar e o contexto de origem da entrevistada. A estudante se vê prensada entre os dois mundos.

Relatou, também, que sofreu discriminação racial por causa do cabelo. Por ser uma mulher negra, “naquele ambiente, eu não era a mais bonita, n/é? A mais desejada”. Nesse período, sua autoestima estava comprometida pelas comparações estéticas dos colegas entre as alunas brancas e loiras da sua sala e ela.

Na 7ª série, ingressaram mais alunos bolsistas em sua turma e a entrevistada passou a se sentir “mais confortável”, pois os colegas pertenciam a um nível socioeconômico mais próximo do seu: “A gente foi fazendo mais amizade com quem era mais pobre (risos)”. O grupo estudava junto, ajudando uns aos outros. Com o passar do tempo, Viviane foi interagindo melhor com as colegas de turma das classes mais abastadas. Ela e os outros bolsistas contavam como era a realidade das escolas públicas, comentavam as discrepâncias entre o ensino nas duas redes e realizavam críticas à escola pública.

Nessa escola particular, Viviane estudava de manhã e, à tarde, quando necessário, realizava trabalhos escolares na casa de colegas ou na própria escola. Também, ficavam na escola à tarde estudando determinados conteúdos com os colegas. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a rotina de estudos de Viviane mudou. Dedicava-se mais aos estudos em casa e, às vezes, comparecia às aulas aos domingos. Porém, a mãe não gostava que a filha estudasse aos domingos, porque era o dia de dedicar-se à igreja.

Os três anos do Ensino Médio foram dedicados à preparação para as provas do ENEM e vestibulares. Participava do plantão de dúvidas, resolução de exercícios e aulas de redação na escola à tarde e estudava bastante em casa também. Não realizou cursinho pré-vestibular algum. Estudava na escola e em casa, pois via nos estudos a maneira de alcançar ascensão social, visão inculcada pela mãe, que sempre a incentivou a estudar para “não precisar depender de homem”.

Viviane ressaltou que sua autoestima era baseada no seu intelecto. Então, dedicava-se bastante aos estudos e tinha muito apoio dos professores. Ser uma aluna acima da média servia como um escudo contra a discriminação sofrida pela sua posição social e pelo seu pertencimento racial. Segundo Portes (2001, p. 93): “Os diferentes na sala de aula (o pobre, o gordo, o muito magro, o que usa óculos, o negro, o ‘homoerótico’, o portador de características congênitas etc.) têm de produzir alguma estratégia que os torne mais aceitos no grupo dominante e que possa ‘amenizar’ a discriminação”. No caso de Viviane, a

estratégia utilizada foi dedicar-se aos estudos para obter um excelente rendimento escolar.

De atividades extracurriculares, Viviane fez aulas de música do Ensino Fundamental ao Ensino Médio na Escola de Música da rede municipal. Só deixou a instituição para se dedicar mais à preparação para as provas do ENEM e do vestibular no 3º ano do Ensino Médio. Relatou que ela e colegas formaram uma banda e ganharam um *show* de talentos na escola. A entrevistada fez aulas de flauta, coral, percussão e piano entre outras. No Ensino Médio, Viviane frequentava um curso de inglês custeado pela mãe. A genitora não permitiu que a entrevistada exercesse uma atividade remunerada durante o período escolar, pois o foco eram os estudos.

Durante o Ensino Médio, Viviane dedicava-se muito às áreas de exatas e tinha excelentes resultados. Visava ao curso de Engenharia por ser “boa em exatas” e pelo retorno financeiro. Os pais, também, queriam que a filha tivesse uma boa profissão. Então, apoiaram bastante a opção pelo curso de Engenharia em uma universidade pública.

Viviane realizou a primeira prova do ENEM no 2º ano do Ensino Médio como uma forma de treinamento. No 3º ano, realizou as provas novamente e, também, prestou vestibular na Universidade Estadual Paulista (UNESP), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade de São Paulo (USP). A mãe arcou com todas as despesas referentes à realização das provas. A entrevistada foi aprovada no curso de Engenharia Civil na UNESP de Guaratinguetá e, também, na Universidade Federal de Lavras (UFLA) através do SISU. Matriculou-se na UFLA no ano de 2015 graças ao seu bom resultado nas provas do ENEM.

Durante a realização do curso de Engenharia Civil, ficou “infeliz” e “deprimida”, porque o curso “não tinha nada a ver comigo”. Por pressão dos pais e pela sua resistência em reconhecer que não tinha afinidade com o curso ou vocação, levou dois anos para tomar a decisão de trancar o curso. Isso porque tanto os pais quanto a própria estudante consideravam Engenharia “o curso dos sonhos”. Observamos, em outro trabalho (Portes 2001), que a escolha de um curso com mais *status*, reconhecimento social e retorno financeiro era o que o pai de Alice desejava para a filha. A opção de Alice pelo curso de Fisioterapia gerou conflito familiar assim como na trajetória de Viviane ao desistir do curso de Engenharia Civil.

Durante a graduação na UFLA, realizou um estágio em que ficou responsável pela redação para redes sociais. Por gostar muito de escrever e ler, olhou a ementa do curso de Comunicação Social – Jornalismo e se interessou. Durante seu período em Lavras, a mãe arcou com as despesas básicas relacionadas à moradia, alimentação, transporte e gastos

escolares. A ajuda foi diminuindo a partir do momento em que Viviane tornou-se bolsista do estágio e de um projeto de extensão.

A entrevistada realizou as provas do ENEM novamente e inscreveu-se no curso de Comunicação Social – Jornalismo da UFSJ através do SISU. Matriculou-se na UFSJ no ano de 2017. A opção pela UFSJ ocorreu, porque não desejava voltar para o estado de São Paulo e a universidade era próxima de Lavras, facilitando a mudança. Outro motivo foi ouvir os colegas falarem muito bem da instituição e dos moradores de São João del-Rei.

Na nova cidade, Viviane ampliou sua rede de relacionamentos. Conheceu novas pessoas, inclusive Rodovaldo. Os dois namoraram por determinado tempo e, depois do término, tornaram-se amigos. Foi Viviane quem o indicou à pesquisadora como um possível sujeito de pesquisa.

Na UFSJ, apaixonou-se muito rápido pelo curso de Comunicação Social – Jornalismo. Foi contratada por uma empresa e, à época da entrevista, trabalhava em sua área de formação. Ressaltou as dificuldades de conciliar a vida profissional e a vida acadêmica.

## **2.6 RODOVALDO: “Minha mãe não precisava ficar cobrando de mim essa coisa de estudar”**

As entrevistas com Rodovaldo, duas ao todo, ocorreram no consultório de Psicologia de um amigo localizado no centro de Belo Horizonte e em seu quarto na casa da família na cidade de Contagem, Minas Gerais.

Como já mencionado, Viviane e Rodovaldo namoraram por determinado tempo. Em seguida, tornaram-se amigos. Foi Viviane quem passou o contato do entrevistado para que a pesquisadora pudesse explicar os objetivos da pesquisa e solicitar sua participação. Rodovaldo, prontamente, aceitou o convite e mostrou-se muito comprometido em colaborar com esta investigação.

O arquiteto e urbanista é proveniente de Ipatinga, Minas Gerais. Seus avós paternos moravam na zona rural de Belo Oriente, localizada em Minas Gerais. Eram trabalhadores rurais e estudaram “o básico”. O casal mudou-se para Ipatinga, para que os quatro filhos pudessem ingressar na escola. Na zona urbana, a avó do entrevistado cuidava da casa e dos filhos, e o avô trabalhava como mecânico. Um pouco antes do nascimento de Rodovaldo, seus avós mudaram-se para Alta Floresta, no estado de Mato Grosso. E na infância do entrevistado, sua avó retomou os estudos através da EJA e concluiu o Ensino Médio na

mesma época em que o neto.

Os avós maternos se conheceram na cidade de Abre Campo, Minas Gerais. Após o casamento, mudaram-se para Ipatinga. Ambos estudaram até os anos iniciais do Ensino Fundamental. A avó estudou com sua mãe, que era professora das crianças na zona rural, onde moravam. O avô do entrevistado atuava como cozinheiro em uma indústria. Por ser 17 anos mais velho que sua esposa, ele a incentivou a estudar por medo de que ela ficasse desamparada após seu falecimento. Então, já adulta, a avó de Rodovaldo retomou os estudos, concluiu o Ensino Médio e ingressou no curso superior de História, atuando no serviço público no cargo de professora de História. Após o falecimento do marido, a avó do entrevistado mudou-se para Ibitaré, região metropolitana de Belo Horizonte.

Os três tios paternos concluíram o Ensino Médio. Um deles realizou um curso técnico e, hoje, atua na área. Em relação aos três tios maternos, um atuava como pedreiro e concluiu recentemente o curso superior de Psicologia; o outro concluiu o Ensino Médio e o caçula é graduado em Engenharia Elétrica. Uma única prima concluiu um curso superior. O restante está, ainda, no período escolar.

O pai de Rodovaldo ingressou no seminário na cidade de Belo Horizonte quando o filho tinha cerca de cinco anos de idade. Recebeu uma ajuda de custo da igreja, para que pudesse concluir os estudos. Em seguida, atuou como pastor nas igrejas Presbiteriana do Brasil; sempre “igrejas de bairro”, com no máximo 100 membros. No entanto, antes de ingressar no seminário, atuava como pintor letrista<sup>45</sup>.

Enquanto o pai cursava Teologia, a mãe do entrevistado cursava Letras em uma instituição privada com o auxílio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)<sup>46</sup>. Com a conclusão do curso superior, passou a atuar como professora de Língua Portuguesa. Após trabalhar em algumas escolas municipais de Ibitaré através do processo de contratação temporária, foi aprovada no concurso público e passou a atuar na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Vale ressaltar que, à época em que os pais de Rodovaldo retomaram os estudos, já tinham dois filhos, ainda crianças. Enfrentaram, assim, uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, cuidado da casa e dos filhos e curso superior. Nos dois primeiros anos de seminário do pai, sua mãe, sua irmã e Rodovaldo moravam na casa dos seus avós maternos

---

<sup>45</sup> O pintor letrista é o profissional que trabalha pintando faixas, cartazes e placas de sinalização em ruas, supermercados, lojas e outros.

<sup>46</sup> O FIES é um programa do MEC, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Seu objetivo é ajudar universitários de baixa renda a pagar as mensalidades de cursos superiores em instituições de ensino privadas por meio da concessão de financiamentos.

na cidade de Ipatinga, enquanto o pai estudava em Belo Horizonte. Como a mãe trabalhava fora e estudava, os avós auxiliavam no cuidado das crianças. Em seguida, toda a família (pai, mãe e os dois filhos) mudaram-se para Ibitaré e, durante os dois últimos anos de seminário, o pai percorreu um longo trajeto para estudar.

Rodovaldo é o mais velho dos três filhos do casal. A irmã concluiu o curso tecnológico de Estética e Cosmética com bolsa de 50% do PROUNI e o irmão caçula, à época das entrevistas, cursava o Ensino Médio em uma escola pública.

Em relação ao pertencimento religioso, ambos os avós maternos eram evangélicos e congregavam na igreja Presbiteriana. Já os avós paternos, a princípio, eram católicos. A avó se converteu quando o pai do entrevistado era um adolescente e o avô converteu-se ao protestantismo por volta do ano de 2015. No que concerne ao pertencimento religioso dos tios e primos, maternos e paternos, a maioria é evangélica da igreja Presbiteriana.

O pai do entrevistado converteu-se ao protestantismo na adolescência, por volta dos 15 anos de idade. A mãe “nasceu em berço evangélico”. Ambos congregam na igreja Presbiteriana.

Até ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo na UFSJ, o entrevistado congregava nas igrejas Presbiterianas em que o pai pastoreava. Começou a frequentar igrejas evangélicas desde bebê. Em São João del-Rei, frequentou a igreja Presbiteriana e a igreja Café de Graça, além de participar das atividades da CEU. Na nova cidade, passou a se envolver nos Ministérios por vontade própria, não porque era algo esperado dele por ser “o filho do pastor”.

Devido ao trabalho do pai como pastor, a família mudava-se regularmente. Do nascimento até os sete anos de idade de Rodovaldo, a família morava em Ipatinga. Em seguida, mudaram-se para Ibitaré, município de Minas Gerais, onde residiram durante os dois últimos anos de seminário do pai. Ao terminar a graduação em Teologia, o pai foi ordenado pastor e encaminhado para uma igreja em Contagem, onde a família residiu por dois anos. Em seguida, o genitor assumiu o cargo de pastor em uma igreja no bairro Cardoso, na cidade de Belo Horizonte. A família mudou-se novamente e permaneceu em Belo Horizonte durante cerca de 11 anos. Posteriormente, quando Rodovaldo já residia em São João del-Rei, sua família mudou-se para Contagem, onde o pai passou a atuar como pastor. Durante toda a vida escolar do entrevistado, a família morou próximo às igrejas que o pai pastoreava, sempre residindo em casas alugadas, localizadas em bairros periféricos.

Em uma das residências, na cidade de Contagem, a família morou ao lado de uma comunidade: “Eram favelas mesmo, assim, sabe?!”. Porém, a família sentia-se segura, uma

vez que o pai era conhecido por ser pastor: “A gente, às vezes, cortava caminho pela favela (risos). E aí nunca teve problema. Comprava pão na padaria da favelinha que tinha do lado. Nunca teve problema, não”. Inclusive, havia membros da igreja que o pai pastoreava que eram moradores da comunidade.

Em relação à vida econômica durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, Rodovaldo relatou:

A minha irmã, na primeira infância, assim, quando a gente era bem pequeno, ela usava as mesmas roupas que eu, ia repassando, assim, de um filho para o outro. Claro que ela tinha algumas roupinhas dela, eu tinha umas roupinhas minhas, mas daquelas roupas mais comuns, que é neutra, era de um para o outro, assim, ia passando. Quando a gente estudava na escola, a gente estudou, basicamente, sempre na mesma escola. [...] Quando levava merenda, quando todo mundo, tipo, levava merenda, era um... sempre um lanche bem simples, assim. Um pacote de biscoito dessa marca mais... que você nunca ouviu falar. Aí partia no meio, era metade para um e metade para o outro. Ou um salgadinho chips, assim, da marca mais barata, suco... aquele Ki-Suco que fazia em casa e botava numa garrafinha, sabe?! Quando a gente levava lanche, assim. Mas a gente também, às vezes, comia na escola também, sabe?! Merendava na escola também. Mas era bem simples a questão de levar merenda. A gente dividia o mesmo quarto, n/é? Nessa fase. A gente sempre dormia no mesmo quarto. E aí meu pai até que tinha um carro já, mas era um carro velhinho, assim, mais simples, que era a Belina. E aí... é, nesse período ainda era a Belina. Aí depois ele trocou para um Uno, aquele Uninho, velhinho. Aí... é, nessa época era mais simples, sabe?! Era as coisas mais controladas, assim. Que foi antes do meu irmão nascer.

O pai tinha celular, “aqueles tijolão”, e a família tinha televisão com acesso a canais abertos, geladeira e tanquinho. Em relação à aquisição de material escolar, recebeu alguns materiais da prefeitura de Contagem durante os dois anos em que estudou na escola municipal. Nos demais anos letivos, os pais compraram todos os materiais. O caderno era sempre brochurão. Os pais compravam o mais barato e encapavam. Mesmo com o orçamento curto, os pais compravam todos os materiais escolares que o filho precisava.

O arquiteto e urbanista estudou em dez instituições de ensino diferentes: duas durante a Educação Infantil, quatro no Ensino Fundamental, duas no Ensino Médio e duas no Ensino Superior.

Rodovaldo fez a Educação Infantil. Ingressou em uma creche na igreja Presbiteriana aos cinco anos de idade. Aos seis, foi matriculado em uma escola particular mais próxima da residência da família em Ipatinga, único ano em que o entrevistado estudou em uma instituição de ensino privada. Segundo relatos do entrevistado, as realidades das duas instituições eram bem diferentes. A creche da igreja era mais simples, porém gostou muito do seu primeiro ano escolar e da professora. Na escola particular, havia aulas de natação, informática, “um lanche mais chique”. “A impressão que eu tinha

era de que na escolinha particular era tudo mais chique mesmo, tinha mais acesso a algumas coisas. Tipo, informática com seis anos. Hoje, é normal, n/é? Mas, na época, devia ser tudo, assim: ‘Nossa! Estou usando computador’ (risos)”.

Rodovaldo aprendeu a ler aos cinco anos de idade. A avó materna trabalhava na biblioteca municipal e o levava eventualmente. Na biblioteca, havia um espaço só para crianças, onde tinha a presença de um adulto responsável. Havia brinquedos, jogos e muitos livros infantis. Foi na biblioteca que o entrevistado se apaixonou pela leitura.

Ingressou no Ensino Fundamental em uma escola pública estadual na cidade de Ibirité. Ao mudar-se para o município, seus pais conversaram com os membros da igreja para descobrir qual era a melhor escola pública da cidade. Por indicação e utilizando o critério da qualidade da instituição, optaram por essa escola. Ao se mudar para Contagem, Rodovaldo cursou a 3ª e a 4ª série em uma escola municipal. A opção se deu, porque era a mesma escola em que outras crianças da igreja estudavam. Os pais estavam satisfeitos com a qualidade e a segurança das duas escolas onde o filho estudou durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa escola municipal de Contagem, havia uma biblioteca “bem legal”, que Rodovaldo frequentava regularmente devido à sua paixão pela leitura e pelos livros: “Foi lá [na biblioteca] que eu descobri de onde vêm os bebês. Que tinha um livro de Ciências, assim, sabe?! Para criança mesmo, explicando como que era a reprodução humana, n/é? E aí, foi lá que eu vi: ‘Nossa! Então, é assim’. Eu devia ter, sei lá, dez anos (risos)”.

Rodovaldo tinha excelentes resultados escolares em todas as disciplinas. Muito “estudioso”, “esforçado” e frequente às aulas, “gostava de estudar” e fazia todas as atividades propostas pela escola, demonstrando sua “boa vontade cultural”. Em relação ao comportamento, relatou: “Eu era um anjo. Era quietinho. Fazia tudo. Eu não bagunçava”. O entrevistado era uma criança tímida. Portanto, não era um aluno muito participativo durante os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A mobilização familiar foi imprescindível no percurso escolar de Rodovaldo. Os pais esforçaram-se para inculcar-lhe o valor simbólico da escola como maneira de obter ascensão social: “ser alguém na vida”. Os pais diziam que não tinham bens materiais para oferecer aos filhos, o que podiam oferecer era educação. Ajudá-los a estudar e a concluir um curso superior. Portanto, é possível observarmos que os pais do entrevistado tinham um projeto de escolarização prolongada para os filhos e empreendiam ações estratégicas aparentemente de forma consciente e voltadas para o êxito escolar.

Em casa, Rodovaldo tinha acesso a gibis, histórias em quadrinho da Turma da

Mônica, comprados pela mãe e ganhados pela avó materna, além de livros didáticos da escola e da mãe, que atuava como professora. O pai tinha um computador sem acesso à *internet*, que usava para escrever os sermões dos cultos no programa *Word*. A *internet* e o uso do computador como ferramenta para os estudos vieram depois.

Rodovaldo fazia os deveres escolares sozinho em casa e, esporadicamente, com a ajuda do pai ou da mãe. Às vezes, realizava na própria escola para ter mais tempo livre em casa. Havia horários determinados para a realização dos deveres: após o almoço, por volta das 15 horas. O entrevistado relatou que gostava de realizar as tarefas escolares após chegar em casa da escola, “para ficar livre” e poder se dedicar a outras atividades, como brincar com a irmã, assistir a desenhos educativos e filmes na televisão etc. Rodovaldo estudava na casa de colegas somente quando era necessário se reunir com os outros estudantes para elaboração de cartazes ou maquetes nos trabalhos em grupo.

O entrevistado era quem organizava os próprios materiais escolares, geralmente, no dia anterior às aulas. A mãe tinha o cuidado com o uniforme escolar, de que o filho fosse para a escola com o uniforme sempre limpo.

Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, os pais escapavam e olhavam os cadernos para conferir a realização dos deveres escolares. Também, olhavam a agenda para conferir se havia bilhete da professora. Por meio da agenda, a mãe sabia as datas das avaliações, assinava os recados e orientava o filho a estudar: “Eu gostava de estudar. Então, nunca teve problema, não. Essa coisa de ‘Aí, vai estudar, menino!’ De ter que brigar, de ter que ficar em cima, assim. Nunca teve, não”. Em relação à entrega dos resultados escolares, os pais o parabenizavam e ficavam felizes com seu bom desempenho.

Durante o Ensino Fundamental I, era a mãe quem comparecia às reuniões escolares. Todavia, devido aos horários do trabalho, não conseguia participar de todas as reuniões. Então, comparecia na escola em outros momentos para saber como estava o desenvolvimento escolar do filho. Nos três últimos anos do Ensino Fundamental, Rodovaldo estudava na mesma escola em que a mãe atuava como professora de Língua Portuguesa. Nesse período, a mãe não participava das reuniões escolares. Por já estar inserida no ambiente escolar, conversava com a supervisora e professores, acompanhando a escolarização do filho “nos bastidores”. Assim, realizava uma intervenção direta na escola.

A mãe foi quem acompanhou a vida escolar de Rodovaldo mais de perto, segundo seus relatos. Ela tentava ter um bom relacionamento com seus professores. Por atuar na docência, estava por dentro das “regras do jogo escolar” ou procurava informações que

pudessem colaborar com o plano escolar, sobretudo com os membros das igrejas onde congregava.

Aos 11 anos de idade de Rodovaldo, sua família mudou-se para o bairro Cardoso, uma região periférica de Belo Horizonte, e o entrevistado cursou a 5ª série em uma escola pública localizada no bairro. A escolha se deu, novamente, por indicação de membros da igreja. Nessa escola, haveria mudança de turno na 6ª série. Então, por desejar continuar no turno da tarde: “Eu queria continuar assistindo os desenhos da manhã”, o entrevistado transferiu-se para outra escola, no mesmo bairro, onde permaneceu até a conclusão do Ensino Fundamental. Os pais concordaram com a transferência, pois a escola era referência de qualidade no bairro e era a mesma onde sua mãe trabalhava.

Na 6ª série, Rodovaldo era um bom aluno e apresentava bons resultados escolares:

Só teve uma vez que teve uma confusão lá que precisou chamar a minha mãe, mas é porque eu estava conversando. Mas é porque a sala inteira estava conversando, e aí a professora chegou na hora que eu estava virado de costas. Aí ela pegou quem ela viu, aí chamou o pai, a mãe, levou na supervisão. E aí a minha mãe foi lá e adivinha? A moça que era supervisora conhecia a minha mãe, porque elas já tinham trabalhado em outra escola. Então, nem assinei ocorrência, nem nada, assim. Porque foi um caso muito isolado, nunca tinha acontecido. E aí como a moça conhecia a minha mãe, também nunca... não dava problema, eu tinha nota boa, não deu ruim não, sabe?! Foi tranquilo.

Mais uma vez, o capital social beneficiou o percurso escolar de Rodovaldo. Nesse caso, em virtude de a mãe, também, atuar na Educação.

No bairro Cardoso, onde a família residia: “Às vezes, rolava umas coisas, assim, n/é? Uma pessoa morria (risos), mas não era com frequência, não, sabe?! [...] Quando solta o foguete no meio da tarde, é a droga, dizia que era a droga chegando no bairro (risos). Só que era um bairro relativamente tranquilo, sabe?!” Novamente, a família residiu próximo a “favelas”.

Nessa escola, onde o entrevistado estudava, havia muitos moradores das comunidades. Eram estudantes em situação de vulnerabilidade, “muito difíceis de lidar, caçavam muita confusão”. Entretanto, muito tímido e reservado, o entrevistado não interagia com esses colegas e “nunca apanhei, graças a Deus”. Na sala de aula, havia alunos que faziam “brincadeiras sem graça” e falavam “bobagem mesmo”. No entanto, Rodovaldo aprendeu com os pais a ignorar e evitar brigas, por isso não teve desentendimentos sérios.

Apesar de a mãe trabalhar na instituição e gostar muito dessa escola, havia alguns problemas. Nessa escola, onde o entrevistado cursou os três últimos anos do Ensino

Fundamental, houve um período em que havia horários vagos devido à falta de professores em virtude de estar no período de afastamento de algum professor e de processo de contratação de um substituto. Nesses momentos, ou a turma era liberada para casa, ou ficava na quadra com outra turma no horário de Educação Física, ou ficava na sala de aula sem supervisão de um adulto. Outro desafio era o grande número de estudantes repetentes na escola e a defasagem idade/série: “Eu tinha um pouco de medo, porque era muita gente mais velha do que eu”. O sentimento de segurança instalou-se quando foi implementado o Programa de Aceleração de Estudos e “a escola ficou muito mais tranquila”. Em geral, Rodovaldo se dava bem com os professores.

Apesar de todos os problemas, o entrevistado permaneceu na escola até a conclusão do Ensino Fundamental por ser a melhor escola pública do bairro. Continuou estudando sozinho em casa, exceto no período (cerca de quatro meses) em que a mãe contratou uma vizinha para lhe dar aulas de reforço escolar de Matemática devido a um resultado bimestral de 60%, que deixou os pais preocupados. Nunca teve nenhuma reprovação durante toda Educação Básica. Realizava os deveres escolares ao chegar em casa da escola ou mesmo no período da manhã, o que configura uma estratégia de compensação.

Ao ingressar no Ensino Médio, Rodovaldo mudou de escola, onde permaneceu até o 2º ano. Transferiu-se para uma escola mais longe de casa, localizada no bairro Nova Suíça, onde tinha que pegar dois ônibus para estudar. A transferência ocorreu pela qualidade da instituição e porque o entrevistado não queria permanecer na antiga escola, onde havia muitos repetentes no Ensino Médio: estudantes mais velhos e indisciplinados. Devido à grande concorrência por vagas na escola, Rodovaldo iniciou o ano letivo à noite: “Dava um pouquinho de medo, assim, na hora de voltar para casa. Era um pouco tenso, assim, você via algumas pessoas usando drogas dentro da escola”. Na metade do ano letivo, abriu vaga para o turno da tarde e Rodovaldo solicitou a mudança. Ao ingressar na turma do 1º ano do Ensino Médio à tarde, deixou a timidez e mudou completamente em relação ao desempenho e comportamento.

Já no início do 1º ano, seu rendimento escolar começou a cair. Ao ingressar na turma da tarde, tentou se sentar na frente da sala, mas não foi bem recebido pelos colegas. Então, foi se sentar no fundo da sala de aula, onde passou a interagir com estudantes indisciplinados e começou “a entrar um pouco na onda deles, sabe?! Às vezes, matava aula (risos)”. A amizade com tais estudantes foi o que o levou “um pouquinho para o buraco. Foi um momento, assim, muito de desvio mesmo, de quem eu costumava ser”. Assim, teve sua primeira e única recuperação no seu percurso escolar.

Aí eu lembro que quando eu fui contar para a minha mãe que eu tinha sido... pegado recuperação final em Física, eu cheguei, assim, chorando, porque era a primeira da vida (risos). Chorei, chorei, chorei. Aí, minha mãe disse: 'Eu não acredito'. Aí, ela falou assim: 'Agora, você vai ter que fazer recuperação'. Aí ela até pediu ajuda... a gente até pediu ajuda de um menino da igreja lá que era uns dois anos mais velho que eu, entendia um pouquinho de Física. Fiz algumas aulas particulares com ele, assim. E aí falei assim: 'Mas, oh, mãe. Se eu não conseguir passar na recuperação?' Aí ela: 'Aí, você vai apanhar (risos)'. Aí, eu estudei. [...] O que eu colhi com a minha falta de responsabilidade foi, n/é? Ruim. Aí, eu consegui, passei na recuperação, mas foi a única recuperação que eu tive na vida.

No 2º ano a equipe escolar direcionou Rodovaldo para o turno da manhã. O entrevistado não sabe dizer ao certo, mas acredita que a escola organizou uma turma com os melhores alunos. Inicialmente, sentiu-se deslocado por não conhecer ninguém, mas, em seguida, fez amizade com uma estudante também protestante de uma igreja Presbiteriana, onde encontrou sua rede de apoio. No Ensino Médio, Rodovaldo tornou-se uma pessoa mais comunicativa e sociável. Saía com os colegas da escola para ir ao cinema e passear no *shopping*, sempre durante o dia e com autorização dos pais.

No 2º e no 3º anos do Ensino Médio, Rodovaldo realizou, à noite, um curso técnico de Edificações custeado pelo pai. A situação econômica foi “melhorando um pouquinho, sabe?! Bem gradativamente”. Isso permitiu que, no Ensino Médio, o pai pudesse pagar uma escola técnica “baratinha”, localizada próxima à sua residência.

Durante esses dois anos, o entrevistado estudava de manhã. Então, à tarde, realizava as atividades e deveres escolares da escola regular e do curso técnico. Não exerceu atividade remunerada alguma durante a Educação Básica. Era incentivado pelos pais a concluir o Ensino Médio e ingressar no Ensino Superior antes de se inserir no mundo do trabalho: “Optaram por investir na educação. Deixar a gente terminar os estudos. E até mesmo fazer a faculdade, assim, sabe?!” Como seus pais trabalhavam desde cedo, conheciam as duras dificuldades de conciliar trabalho e estudos.

O entrevistado cursou o 3º ano em uma escola municipal. Era uma escola referência em qualidade de ensino público e uma das últimas escolas municipais em Belo Horizonte, que, ainda, ofereciam o Ensino Médio. O entrevistado pediu aos pais para realizarem sua transferência, porque estava cansado de acordar muito cedo para pegar dois ônibus até a escola. Então, realizou o último ano do Ensino Médio em uma escola mais próxima de casa. Nessa escola, foi um aluno regular. Ainda, tirava boas notas, mas se tornou mais “relaxado” com os estudos. Física e Química eram as disciplinas nas quais Rodovaldo apresentava mais dificuldades, e até colava nas avaliações para obter aprovação.

Rodovaldo realizou a primeira prova do ENEM no 2º ano do Ensino Médio como

uma forma de treinamento, incentivado pela mãe. A genitora sempre lhe inculcou o valor da escola e incentivou seu ingresso no Ensino Superior. Era Rodovaldo quem considerava a universidade federal um local “muito inacessível”, que “não é um lugar para todo mundo”, principalmente para estudantes pobres. Então, concluiu o Ensino Médio e realizou as provas do ENEM e as provas de vestibular em instituições privadas de Belo Horizonte, visando a uma bolsa do PROUNI ou até mesmo a um financiamento através do FIES.

Por influência e persuasão dos pais, Rodovaldo optou, inicialmente, pelo curso de Engenharia Civil. Então, no ano de 2013, cursou um período de Engenharia<sup>47</sup> na PUC Minas. O pai era quem pagava as altas mensalidades, uma vez que, devido a cortes orçamentários, não conseguiu ajuda de programas do Governo de incentivo ao ingresso no Ensino Superior. Por achar que não tinha perfil para o curso, sobretudo por ser da área de exatas e pelas preocupações com os gastos do pai com as mensalidades, Rodovaldo iniciou o 2º período, mas trancou a matrícula.

O pai ficou muito chateado pela desistência do filho e disse a ele: “Já que não quer estudar, então vai trabalhar”. Assim, Rodovaldo ingressou no mundo do trabalho: “Eu vi que era difícil essa coisa de você trabalhar. Trabalha horrores e ganha uma miséria de salário”. Com essa experiência, decidiu retomar os estudos para conquistar um emprego melhor. Realizou um teste vocacional e, por gostar das aulas de desenho arquitetônico do curso técnico que realizou, optou pelo curso de Arquitetura e Urbanismo em uma universidade federal, para não comprometer o orçamento familiar com mensalidades de uma instituição privada.

No meio do ano de 2014, deixou o emprego na drogaria e, com o valor do “acerto”, pagou todas as mensalidades de um cursinho preparatório para as provas do ENEM. Recebeu ajuda financeira da mãe para as despesas extras do cursinho. Estudava bastante em casa também, inclusive aos finais de semana, deixando, em alguns momentos, de participar das atividades da igreja. Estudou, assim, durante o segundo semestre do ano de 2014 e realizou as provas do ENEM pela quarta vez consecutiva. No SISU, inscreveu-se no curso tendo a UFV como a primeira opção e a UFSJ como a segunda através das ações afirmativas para estudantes pretos e pardos, provenientes de escolas públicas. Foi aprovado na UFSJ e sua aprovação “foi muita resposta de oração. Mesmo não tendo sido o que eu queria, São João del-Rei mudou a minha vida, assim, de muitas maneiras, sabe?! E até mesmo espiritualmente mesmo, a minha forma de me relacionar com Deus, minha visão do

---

<sup>47</sup> Na PUC Minas, os estudantes matriculam-se no curso de Engenharia e, após cursarem os primeiros períodos, escolhem a especialidade.

que é o evangelho”.

Ingressou no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSJ no ano de 2015. Vale ressaltarmos que, no 2º semestre do ano de 2015, Rodovaldo foi aprovado na UFMG. Permaneceu na UFSJ por gostar da igreja e das novas experiências vivenciadas em São João del-Rei.

Em relação aos momentos dedicados aos estudos, no primeiro momento, começou a “virar noite para fazer trabalho”; em seguida, passou a estudar nos finais de semana; e, por fim, a realizar todas as atividades do curso durante a semana e começou a fazer musculação para exercitar o corpo e a mente, pois já estava em uma rotina de estudos muito pesada e precisava relaxar um pouco. Tentava realizar o curso e estudar da maneira que fosse mais saudável física e psicologicamente.

Durante toda a graduação, Rodovaldo recebeu ajuda dos pais para as despesas referentes à moradia, alimentação, transporte e gastos escolares. Recebeu um valor mensal de cerca de 1.000 reais. A mãe até assumiu mais aulas para ajudá-lo nas despesas que o curso universitário exige, principalmente para estudantes vindos de outras localidades.

Ao concluir o Ensino Superior, retornou à casa dos pais, em Contagem, município de Minas Gerais. À época das entrevistas, Rodovaldo trabalhava como arquiteto, vistoriando imóveis e acompanhando reformas, e pretendia ingressar no curso de Mestrado da UFMG e atuar em um escritório, trabalhando com projetos arquitetônicos.

### 3 AS “CIRCUNSTÂNCIAS ATUANTES” EMPREENDIDAS PELOS SUJEITOS INVESTIGADOS E SUAS FAMÍLIAS

No capítulo anterior, reconstruímos as trajetórias, em razão das particularidades e especificidades de modos de ser e agir dos seis sujeitos e das vivências no interior do grupo familiar, mesmo que pertencentes à mesma classe social: camadas populares, e grupo religioso: protestantes. No entanto, também, há congruências nessas trajetórias. Um exemplo é o estudo de Portes (2000), em que o pesquisador construiu, por meio de sua investigação, um conjunto de “circunstâncias atuantes”, a saber: a presença da ordem moral doméstica, a atenção para com o trabalho escolar do filho, o esforço para compreender e apoiar o filho, a presença do outro na vida do estudante, a busca da ajuda material e a existência e a importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar, visando a mostrar o papel do grupo familiar na vida escolar dos filhos das camadas populares. Essa série de ações denominadas “circunstâncias atuantes” é que deram sentido ao sucesso escolar dos seis universitários e egressos, que tiveram suas trajetórias reconstruídas.

Neste capítulo, procuramos analisar as circunstâncias ligadas aos códigos de conduta protestante dos sujeitos e de suas famílias, que contribuíram para o sucesso escolar dos estudantes e egressos entrevistados. Abordaremos o conjunto de “circunstâncias atuantes”, que dizem respeito a: a) disciplina, obediência e docilidade; b) autonomia, responsabilidade e organização; c) participação em grupos infantis no interior da igreja; d) os cultos domésticos; e) a igreja como espaço de desenvolvimento de práticas culturais; e f) o exercício de funções de liderança na igreja e de trabalho voluntário.

#### 3.1 “Eu sempre tive muito medo de decepcionar meu pai”: a disciplina, a obediência e a docilidade

O *habitus* é uma estrutura desenvolvida ao longo da vida, de forma sutil, desinteressada, calada, às vezes de forma imperceptível, mas que se transforma em disposições duradouras. O *habitus* religioso transmitido pela família e pela igreja contém elementos, que podem ser valorizados pela escola. Assim, características como disciplina, obediência e docilidade destacaram-se como comuns aos entrevistados. Tais características são reconhecidas como valorosas e potencializadas pela escola por colaborarem com o desempenho escolar dos alunos. A prática religiosa produz um comportamento e a

religiosidade protestante atua como um mecanismo, que autoriza a família a transmitir aos filhos/neto/sobrinho valores como disciplina, atendimento às regras e normas, respeito à hierarquia, que, na escola, casa com predicativos próprios da instrução escolar, o ensino da obediência (como um valor) se expressa no modo de exercício da autoridade posicional apoiado em valores religiosos.

O trabalho de Reis e Nogueira (2021, p. 303), que trata da escolarização no contexto rural, pôde inferir que

a vivência de uma religião possibilitou desenvolver, nas crianças, comportamentos, valores e condutas sociais que favoreceram, de certo modo, sua relação com a escola e com a escolarização. Esse favorecimento acontecia porque as crianças passavam a se comportar de forma mais próxima daquilo que a escola idealizava: disciplina do corpo e da mente, docilidade aos comandos, esforço e dedicação às tarefas são exemplos de comportamentos incentivados, geralmente, pela religião e comumente valorizados pela escola.

Trata-se, todavia, de um esforço contínuo das famílias em moldar o comportamento dos filhos/neto/sobrinho, que não tem como foco o êxito escolar em si, mas de garantir uma educação para a vida através de uma educação moral. O relato de Wanderlei é um exemplo do esforço dos familiares em inculcar nos filhos valores para uma educação para a vida: “Grande parte do que eu sou hoje é pela educação que os meus pais me deram, n/é? Pelos ensinamentos que vão além do ensino de escola, n/é? O ensino da vida mesmo [...]: a honestidade, o amor, a importância pela família”.

Conforme podemos observar nos relatos que se seguem, se necessário, as famílias investigadas, por vezes, faziam o uso até mesmo de violência física para garantir essa educação moral. No entanto, o diálogo que se expressava na visão dos sujeitos entrevistados mantinha a perspectiva de que isso significava uma prioridade na transmissão dos ensinamentos e valores cristãos. Por exemplo, no depoimento de Heberth, vemos como sua avó reagiu quando o entrevistado falou um palavrão na sua infância:

Uma vez eu falei palavrão e a minha avó me pegou assim, oh. Me botou por debaixo das pernas dela e segurou minha cabeça assim, entre os joelhos dela assim, oh. Me pressionou com os dois joelhos, abriu um vidro de pimenta que ficava embaixo da pia e enfiou a colher e meteu na minha boca. E falou assim, oh: ‘Nunca mais você repete um palavrão na minha frente, nunca mais’ [...] Eu nunca mais falei um palavrão depois que enfiaram uma colher de pimenta na minha boca.

Márcia, por sua vez, expressa um comportamento muito dócil e obediente, como sinônimo de respeito aos valores da família. Seguiu os conselhos da mãe a ponto de não

reagir com agressividade e nem se defender perante a violência de outras crianças:

Minha mãe falava assim: ‘Não bate nos outros’. Ai eu tinha uma prima minha que era mil vezes mais alta que eu, e ela quase me matou sufocada. Pegou minha cabeça assim, oh, e a anta aqui não fez nada, ficou lá apanhando. (risos) N/é? Porque falava para mim não bater, ué! Estava lá sofrendo na mão dos outros (risos).

Outra entrevistada, Alessandra, relatou que, enquanto sua família seguia caminhando até a igreja, o pai conversava com as filhas, transmitindo valores como obediência e respeito. A entrevistada ressaltou que tinha medo de decepcionar o pai. A educação moral a que tinha acesso em casa era de forma autoritária: “Falou, você obedece e pronto. Não questiona, entendeu?! Era imposto”. A obediência e a disciplina, também, eram valores transmitidos pela família de Viviane, pois, quando questionada sobre os valores transmitidos pela família, a entrevistada aponta: “A obediência, não falar mentira e ir à igreja. Estar no caminho do Senhor”. Wanderlei relatou: “Sempre respeitei, sempre obedeci”. Já Rodovaldo ressaltou: “Eu era um filho muito obediente”.

Desse modo, por meio dos relatos dos entrevistados, podemos inferir que eles foram crianças que conviveram fortemente com valores de obediência e de atenção para agir de acordo com os ensinamentos transmitidos pelos familiares. Tais condições indicam ganhos em seus processos de escolarização, já que poderiam se traduzir em ser crianças, que atendessem a um perfil de serem doces, gentis, respeitavam os mais velhos, não se envolviam em brigas ou desentendimentos na escola, nutriam bons relacionamentos com os professores e realizavam as atividades propostas pelos docentes com atendimento e obediência às normas escolares. Essa postura dos estudantes, Portes (2000) denomina de “conformismo estratégico”.

Tais comportamentos, tidos como exemplares, podem ter possibilitado o bom rendimento escolar e o reconhecimento dos professores. Esse reconhecimento mostrou ter importante papel na construção de trajetórias escolares, que levaram tais sujeitos aos cursos superiores da UFSJ.

Ainda assim, identificamos, também, nos relatos dos entrevistados, casos em que sinalizaram que essa trajetória não ocorreu sempre de forma linear e incólume, uma vez que conversas paralelas marcaram duas das trajetórias, assim como a fase na adolescência em que um dos entrevistados chegou a matar aula, juntamente com colegas de classe, e o período após o falecimento da mãe quando Alessandra, por exemplo, relatou que se tornou “briguenta” para defender as irmãs e irmão. Isso porque, segundo Hammersley e Turner

(1984), mesmo um aluno, que poderia ser chamado de “conformista”, apresenta diferenças em seu comportamento: ele não se “conforma” o tempo todo.

### **3.2 “Eu sempre fui muito responsável”: a autonomia, a responsabilidade e a organização**

Os depoimentos evidenciam que todos os seis sujeitos desempenharam suas trajetórias escolares tendo em vista ideias de autonomia, responsabilidade e organização, que são ações valiosas à escolarização. Afinal, eles estudavam em casa sozinhos ou nos grupos de estudo e na escola com os colegas e, raramente, obtinham o auxílio dos familiares na resolução de deveres escolares ou trabalhos. No máximo, identificamos que havia a organização do ambiente de estudo e a sugestão de fontes para consulta. Os entrevistados, assim, indicaram que eram eles mesmos quem organizavam os materiais escolares para as aulas desde o início da escolarização.

Nesse sentido, não tiveram um acompanhamento familiar sistemático das tarefas escolares. Eram crianças muito autônomas em relação ao próprio processo escolar e, desse modo, garantiram bons resultados escolares. Todavia, isso não quer dizer que as famílias não acompanhavam o processo de escolarização dos filhos/neto/sobrinho. Observamos uma forma de mobilização familiar fundada na garantia das exigências escolares básicas (alimentação, moradia e material escolar), na organização do ambiente de estudo e imposição de horários para a realização dos deveres escolares, na participação em reuniões escolares, na frequência à escola, nas atividades e cursos ofertados pela igreja, na opção pela melhor escola pública da região ou na busca por bolsas de estudo em escolas particulares entre outras.

A autonomia é uma característica comum entre os seis entrevistados e parece estar bem próxima do que Lahire (1997) denominou como estudante “*self-government*”; ou seja, um estudante autônomo. Essa característica, a autonomia, parece ser altamente valorizada pela escola assim como o senso de responsabilidade e a organização.

Com base nos dados coletados nas entrevistas, podemos afirmar que os entrevistados procuraram pautar seu modo de vida nos princípios e ensinamentos religiosos, com a busca pela moralidade perpetuada pelos familiares e pela instituição religiosa. No trecho de Heberth, a seguir, vemos, por exemplo, como ele relata quando esteve em uma situação em que um colega de escola sugeriu que não realizassem as tarefas escolares, e sim consumissem maconha:

Na casa de um colega para estudar matemática, o menino tirou um pacotinho de maconha e falou: ‘Ah, gente, não vamos estudar, não. Vamos experimentar isso aqui’. Aí eu já quase falo o nome do menino. Falei: ‘Ah, Fulano, desculpa, não dá, não’. Aí eu levantei, saí e fui para casa. Falei: ‘Ah, não vai rolar, não. A gente veio aqui para estudar. Olha o que você está fazendo?!’ Aí uns ficaram meio assim, outros ficaram por lá mesmo. Aí foi num desses dias que eu percebi que não dava mais para manter o grupo de estudo com esses meninos.

Podemos perceber nesse relato que o entrevistado, inclusive, mudou seu ciclo de amizades por ser muito diferente daqueles princípios, que ele valorizava. Como já mencionado, da 5ª série até o 2º ano do Ensino Médio, Heberth participou de um grupo de estudos. O grupo dissolveu-se após sua saída em razão desse “episódio da maconha”. Esse relato exemplifica como o entrevistado era responsável e comprometido com os valores transmitidos pela família e pela igreja. Não se deixou influenciar pelos amigos, não experimentou a substância ilícita e afastou-se por espontânea vontade das “más influências”. Ressaltou, ainda: “Eu sempre fui muito responsável”.

No caso de Alessandra, ela era a responsável pelo acompanhamento da escolarização das irmãs mais novas após o falecimento da mãe: ajudava as irmãs a realizarem o dever de casa, a organizarem o material escolar e as levava e as buscava na escola.

Outro elemento presente nas trajetórias, que demonstra a autonomia e a responsabilidade dos seis entrevistados, é o fato de irem e voltarem da escola caminhando, sozinhos ou acompanhados por colegas. Os pais e responsáveis lhes ensinaram desde cedo o caminho da escola, e as crianças, a partir dos sete anos de idade, já realizavam o trajeto sem o acompanhamento dos pais ou de um adulto. Dedicaram esse fato à segurança das cidades e dos bairros na época. Wanderlei foi o único dentre os entrevistados que o pai o levava e o buscava na escola de carro até a 7ª série.

O senso de responsabilidade era pautado também na igreja. Os grupos infantis, de que faziam parte desde o ingresso na instituição religiosa, incentivavam o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade nas crianças:

Na UCP [União de Crianças Presbiterianas], a gente teve contato com coisas comuns a faixas etárias mais avançadas. Dentro da UCP existia uma hierarquia desde presidência, vice-presidência, secretaria e isso também era governado, governado não, n/é? Era feito pelas crianças, claro que com a supervisão de adultos. Mas isso já nos ensinava determinadas responsabilidades, determinadas coisas que eu nunca teria aprendido, sendo uma criança, em qualquer outro lugar. Então, foi, assim, uma experiência que foi válida para minha formação, para quem eu sou hoje (Wanderlei).

Quando crianças e adolescentes eram muito ativos na igreja, desempenhavam ações voluntárias como: participação nos grupos de louvor, apresentações de teatro durante os cultos e liderança do grupo de jovens da igreja entre outras. A responsabilidade é uma característica valorizada pela comunidade religiosa, assim como o trabalho e a moralidade.

O trabalho de Carvalho e Ramos (2017), denominado *Religião e sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro*, já mostrava que a socialização religiosa constitui, intencionalmente ou não, um meio de reforço de valores, de princípios e de condutas socialmente valorizados, que conduzem a um melhor desempenho na escola. Entre os que se declaram evangélicos, encontrou-se o maior percentual de alunos em não defasagem idade-série, com 82,8% dos casos.

Em síntese, os entrevistados eram crianças muito autônomas em relação ao próprio processo de escolarização, além de serem crianças dedicadas, responsáveis e organizadas. Atuavam de forma autônoma na construção de seus conhecimentos. Em alguns casos, ajudavam irmãos e colegas de turma no processo de ensino e de aprendizagem. A regulação moral das famílias e das igrejas pode ter sido uma das maneiras de desenvolver nos entrevistados tais características.

### **3.3 “Tivemos um excelente desenvolvimento na escola, porque a gente já tinha um ensino de escrita e leitura na igreja”: a participação em grupos infantis no interior da igreja**

A participação das crianças e dos adolescentes em grupos infantis e escolas dominicais colaborou com a aquisição de capitais simbólicos e culturais por meio do desenvolvimento de práticas culturais ofertadas pela igreja, como: escrita, leitura, interpretação textual e oralidade.

A prática de normas do contexto protestante, como a leitura bíblica e o contato com a Bíblia Sagrada e livros bíblicos infantis desde tenra idade, beneficiou a compreensão do código escrito e da norma culta de linguagem valorizadas pela escola. Os textos sagrados contêm palavras complexas, que são trabalhadas na instituição religiosa, visando à compreensão das crianças e dos adolescentes: “eu sabia significado de palavras mais difíceis do que as outras crianças. Porque a Bíblia, ela é muito difícil de ler, n/é? E ela tem palavras em hebraico, palavras, assim, que não são usuais, n/é? Então, nisso me ajudou” (Alessandra).

A pesquisa de Cunha, Rios-Neto e Oliveira (2014, p. 109, grifo dos autores), que

tem como foco a relação entre a participação religiosa e o resultado de avaliações de desempenho escolar, utilizando dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que avalia a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática, já apontava que “o grupo dos *protestantes históricos* saiu-se melhor em português e foi o único grupo que teve um desempenho superior ao dos *católicos*, cujas notas, por sua vez, ficaram acima das dos protestantes *pentecostais e neopentecostais*”.

Segundo os autores, uma possível explicação para esse resultado favorável dos protestantes históricos na nota do PROEB em Língua Portuguesa é o foco que eles dão à leitura da Bíblia e em interpretações textuais, atividades diretamente relacionadas a habilidades requeridas no aprendizado da disciplina de Língua Portuguesa.

Nas trajetórias de todos os sujeitos investigados nesta pesquisa, podemos observar o hábito da leitura de textos bíblicos. Eles adquiriram suas primeiras Bíblias a partir de um ano de idade e, desde que ingressaram nos grupos infantis no interior das igrejas, tiveram contato com livros e revistas, que retratavam as histórias bíblicas de uma forma lúdica, com ilustrações e de fácil compreensão para aquela faixa etária. Os livros e as revistas continham pequenas histórias, como os milagres de Jesus e o nascimento de Moisés, por exemplo.

A participação religiosa pautava-se na leitura bíblica. Dessa forma, podemos dizer que as religiões evangélicas “centram-se em atividades letradas, pois todos os eventos de letramento desenvolvidos no domínio da igreja têm a leitura da Bíblia como atividade central” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 394-395). A leitura bíblica é, pois, fundamental para a prática social da comunidade religiosa.

Cultos, estudos bíblicos e trabalhos realizados em pequenos grupos (em células<sup>48</sup>, por exemplo) ajudam a desenvolver o letramento; ou seja, a leitura de mundo de seus participantes. Segundo Kersch e Silva (2012, p. 391), “Esses eventos são atividades coletivas, em que participantes com diferentes formações, origens e saberes, dependendo dos interesses, mobilizam esses saberes, negociando-os, muitas vezes, coletivamente, para atingir metas comuns”.

A participação dos seis entrevistados em grupos infantis no interior das igrejas ocorreu, em alguns casos, desde o maternal ou berçário, como denominaram, ou a partir da conversão da família ao protestantismo. Os grupos eram divididos de acordo com a faixa etária das crianças e dos adolescentes. A organização assemelha-se a uma sala de aula da

---

<sup>48</sup> Células são pequenos grupos formados por membros de igrejas, que se reúnem periodicamente (uma vez por semana, por exemplo) em seus lares para realizar leituras bíblicas, cantar louvores e orar.

escola regular, com a presença de uma professora ou um professor. Uma das atividades desenvolvidas nesses grupos era a memorização de versículos e, em seguida, a apresentação para os demais.

Alessandra começou a frequentar os cultos evangélicos aos oito anos de idade acompanhada da família e, logo, ingressou nos grupos infantis no interior da igreja. Ela frequentou a igreja Assembleia de Deus durante toda a vida, indo, pela primeira vez, com a família. Nos grupos, realizava atividades de leitura e de escrita baseadas nos textos bíblicos e nas revistas oferecidas pela igreja conforme sua faixa etária, tendo como foco os ensinamentos cristãos de forma lúdica e, ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento das crianças.

Desde a primeira infância, Heberth participava das escolas dominicais infantis e frequentava a “salinha especial para as crianças” no momento do culto dos adultos. O trecho a seguir retrata como era o funcionamento do ambiente e as atividades desenvolvidas:

Lá [na salinha especial] a gente faz muita atividade escolar, só que com a Bíblia. Então, a gente faz muita... a gente aprende a ler e a escrever na igreja, praticamente. Porque você está lá com uma folha na sua frente e a professora está te contando a história de Noé, a arca e os bichinhos. Então, você começa a assimilar o que que é o leão, o que que é uma girafa, o que é um corvo, um pássaro. Isso antes de você entrar na escola, você já sabe. Cores, músicas... tem uma música da Aline Barros que fala ‘Seu antônimo’. Cara, hoje em dia nem um adulto sabe o que que é um antônimo. Um sinônimo e um antônimo. Na igreja você sabe. Uma criança de três anos de idade dança uma musiquinha da Aline Barros falando de antônimo. Então, a gente tem essa cultura muito grande para as crianças na igreja, de educação. Aline Barros, Diante do Trono *Kids*, tem uma galera que foca muito nas crianças e é com o ensino. E as músicas falam de cores, de noção básica de inglês, falam de matemática, falam disso. Então, eu acredito que eu tive muito reforço escolar na igreja. Porque minhas professoras de escola dominical eram quase que uma professora particular. Você tinha que escrever seu nome na folha que você estava fazendo sua atividade. Então, sempre teve esse apelo muito forte para aprender (Heberth).

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire (1989) na obra intitulada *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. A musicalização trabalhada na instituição religiosa traz consequências sociais, culturais, cognitivas e linguísticas. Ao trabalhar cores, animais, noções básicas da Língua Inglesa, Matemática e assuntos da Língua Portuguesa como antônimos e sinônimos, o grupo religioso infantil interioriza conceitos e pode aprender a utilizá-los no cotidiano, letrando-se assim. “Os letramentos, portanto, são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes e não se restringem apenas ao ambiente escolar. E a igreja, nesse contexto,

impacta e é impactada pelo letramento que desenvolve entre os que a frequentam” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 394).

A estudante de Música, Márcia, por sua vez, realizava estudos bíblicos e estudava a relação entre a dança profética e as referências bíblicas. Ressaltou que até os professores das escolas regulares falavam que as crianças evangélicas são: “ou as mais afinadas, ou as que conseguem ler melhor do que os outros [estudantes]”. Esses relatos nos sugerem que há um letramento, ou seja, uma ampla leitura de mundo e falas mais articuladas, já que, nos grupos infantis dos quais eles participam nas igrejas, frequentemente, se realizam leituras tanto individual quanto em voz alta para o grupo, promovendo processos de alfabetização, letramento e oralidade.

Wanderlei ganhou sua primeira Bíblia de presente com um ano de idade. Ressaltou, durante a entrevista, que foi um “excelente presente”. Na instituição religiosa, havia sociedades internas, que funcionavam de acordo com faixas etárias: até os 11 anos de idade, o entrevistado participava de um grupo denominado União de Crianças Presbiterianas (UCP); e dos 12 aos 19 anos de idade, participou da União Presbiteriana de Adolescentes (UPA). Ele ressaltou que “tanto eu quanto meu irmão tivemos um excelente desenvolvimento na escola, porque a gente já tinha um ensino de escrita e leitura na igreja”.

Viviane ingressou no grupo infantil da igreja ainda bebê. Na escola bíblica, ela realizava atividades de escrita e de leitura, e, em casa, a mãe pregava versículos da Bíblia na parede e pedia que a filha realizasse a leitura em voz alta. Vemos que a mãe incentivava o aprendizado da filha, principalmente baseado na Bíblia Sagrada.

A realização de gincanas bíblicas, também, era comum. Havia um sistema de recompensa, com premiações com a oferta de livros, marca-página, doces e chaveiros para os participantes com o melhor desempenho. Os participantes das gincanas, que realizavam a lição durante a semana e a leitura da Bíblia todos os dias assim como aqueles que levavam mais visitantes na igreja, também eram recompensados. Dessa forma, podemos observar que a igreja incentivava, também, um tipo de competição desde tenra idade em atividades educativas: “Eu lembro que eu li o livro de Ruth umas dez vezes. Eu decorei o livro de Ruth para poder ser o melhor, assim, na gincana, sabe?!” (Rodovaldo).

As gincanas são um exemplo de eventos de letramento, que acontecem fora do ambiente escolar. Nos eventos não escolares, é comum as pessoas participarem coletivamente, interagindo e construindo conhecimento de forma conjunta. As interações podem abranger ajuda mútua ou competições na construção do saber, como é o caso das

gincanas bíblicas. Um grupo de pessoas reunidas, lendo a Bíblia, ouvindo explicações das histórias e construindo sentidos para os textos bíblicos seria outro exemplo de prática de letramento fora do ambiente escolar que, nesse caso, podem pautar-se na ajuda mútua em prol do conhecimento à medida que as pessoas se sentem seguras para ajudar umas as outras a compreender a leitura bíblica, relacionando-a ao seu cotidiano.

Embora a prática da leitura se mostre mais concentrada em relação ao campo religioso, cinco dos entrevistados eram leitores assíduos de livros não religiosos durante a infância. Suas principais preferências eram: livros de aventuras e de romance (Alessandra), livros da coleção Vagalume (Márcia), livros de aventura e de ficção (Wanderlei), livros de Manuel Bandeira e Ruth Rocha, sobretudo de aventuras e, posteriormente, de ficção (Viviane), e histórias em quadrinhos da Turma da Mônica (Rodovaldo). As visitas a bibliotecas municipais ou biblioteca da escola eram frequentes. Em casa, também, tinham acesso aos livros didáticos, científicos e/ou teológicos<sup>49</sup>, à literatura indicada pela escola, a enciclopédias, dicionários e revistas informativas, doados, recolhidos no lixo ou comprados pelos familiares.

É possível observarmos o significativo papel da instituição religiosa como reforço escolar, antecipação da escolarização e espaço de incentivo ao hábito da leitura. Desde a conversão da família ao protestantismo, as crianças passaram a frequentar os grupos infantis no interior das igrejas e a ter contato com livros e revistas bíblicas. Nos grupos infantis, as crianças desenvolveram atividades voltadas para a educação religiosa, mas que contemplavam a alfabetização, o letramento e o incentivo à oralidade e à cognição, beneficiando, assim, o processo escolar ao trabalhar o código escrito e a norma culta de linguagem valorizados pela instituição escolar.

### **3.4 “Sempre depois do almoço, meu pai declamava e orava com a gente”: os cultos domésticos**

Os cultos domésticos estiveram presentes em cinco das seis trajetórias ao menos uma vez por semana. Os sujeitos entrevistados e seus familiares apresentaram os hábitos de orar, ler a Bíblia e cantar em família. Prática que em muito beneficiou a oralidade e a leitura das crianças e dos adolescentes no período escolar.

O relato de Emília, em Kersch e Silva (2012, p. 402), mostra como a leitura bíblica

---

<sup>49</sup> Sobretudo os entrevistados filhos de pastores e professoras.

no contexto doméstico pode beneficiar o processo de alfabetização: “Leio a Bíblia desde meus 7 anos, são 46 anos de leitura dela. Lembro com muita emoção e alegria. Chegava da escola e pegava a Bíblia do pai e ficava juntando as sílabas até formar as frases e mostrava para mãe e para o pai que já sabia ler a Bíblia!”

A família religiosa, com o hábito de orar, ler a Bíblia e cantar reunidos, pode ser um importante instrumento de incentivo para que os filhos se tornem leitores assíduos. Assim, essa família, mesmo que não intencionalmente, promoveria eventos de letramento no ambiente doméstico valorizados no contexto escolar, como o desenvolvimento de habilidades de escuta, leitura e oralidade.

O pai de Alessandra reunia a família todos os dias antes de ir trabalhar e declamava o salmo 119, versículo 105: “Tua palavra é lâmpada para os meus pés e luz para meu caminho” (BÍBLIA SAGRADA, 2016, p. 793); e o salmo 121, versículo 1: “Olho para os montes e pergunto: ‘De onde me virá socorro?’” (BÍBLIA SAGRADA, 2016, p. 796). O pai de Alessandra os considerava salmos de proteção. Então, sempre depois do almoço, ele declamava e orava com a família. E, cerca de uma vez por semana, reunia as filhas e filhos, cantava “três hinos da harpa”<sup>50</sup> e solicitava que um dos filhos realizasse uma leitura bíblica. Quando os filhos foram crescendo, passaram a realizar o culto doméstico até sem a presença do pai. A criança que soubesse ler realizava a leitura e os demais cantavam. O culto em casa tornou-se um hábito corriqueiro para a família.

Heberth relatou que nunca orou ou leu a Bíblia em família. Porém, todas as manhãs, a sua avó não saía do quarto antes de ajoelhar ao pé da cama, orar e ler a Bíblia por dez ou 15 minutos. Apesar de ser o único dentre os entrevistados que não experienciou os cultos domésticos, ressaltou que ver os momentos de oração da avó pela manhã o motivou a buscar a vida religiosa.

Havia momentos de oração de Márcia em família. A entrevistada e seus familiares se reuniam para cantar: seu pai tocava violão, Márcia cantava e sua mãe tocava teclado. Então, nesses momentos, realizavam a leitura de algum texto bíblico e orações. Devido às responsabilidades com as funções de liderança na igreja, como o grupo de louvor e a célula, Márcia estudava, também, individualmente, a fim de se preparar para o desempenho de suas funções.

Durante alguns anos da infância de Wanderlei, sua mãe lia a Bíblia e orava com os filhos no quarto deles à noite. Durante seu percurso no Ensino Médio, o entrevistado, sua

---

<sup>50</sup> A Harpa Cristã é a coleção de hinos (louvores) oficiais das igrejas Assembleias de Deus no Brasil.

mãe e seu irmão gêmeo voltaram a realizar os cultos familiares. Realizavam a leitura de um capítulo da Bíblia todo dia em casa.

Os cultos domésticos na família de Viviane aconteciam uma vez por semana, geralmente aos domingos ou aos sábados, durante a refeição do café da manhã. A mãe da entrevistada tocava uma música, seu pai lia um texto da Bíblia e a família cantava, todos juntos. Viviane, também, orava sempre antes das refeições. Na adolescência, a entrevistada lia a Bíblia sozinha em casa e com os membros do grupo de jovens e, também, do grupo da dança. Os adolescentes realizavam estudo bíblico regularmente e incentivavam uns aos outros a orar.

Os pais de Rodovaldo colocavam os filhos para dormir e oravam juntos: “Tenho algumas lembranças de orar antes de dormir”. A família orava bastante para a conversão do avô do entrevistado. Os cultos domésticos não aconteciam todos os dias, pois, com as mudanças de horário de trabalho da mãe, ela trabalhou, também, no turno da noite. Porém, o culto doméstico era um hábito corriqueiro da família.

Nos eventos de letramento promovidos no lar, as crianças e os adolescentes têm contato com histórias bíblicas, desenvolvem habilidades de escuta, leitura e oralidade, cantam músicas gospel, ampliam seus repertórios culturais e religiosos, e aprendem a desenvolver perguntas, a relacionar passagens bíblicas a problemas do cotidiano e a tornarem-se mais seguras para expôr suas opiniões. Tais habilidades podem contribuir para que, “na escola, essa criança seja desinibida, boa leitora e com chances de melhor desenvolvimento, uma vez que a orientação de letramento do lar se aproxima à da escola” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 402).

Além dos momentos com a comunidade cristã na igreja, nos grupos de jovens e nas células, cinco dos entrevistados compartilharam momentos de orações, canto e leituras bíblicas com seus familiares. Os cultos domésticos eram importantes momentos em família, que potencializaram a oralidade, a leitura e a interpretação textual.

### **3.5 “A igreja era um ambiente social completo. Tinha tudo na igreja”: arte, esporte e musicalização – igreja como espaço de desenvolvimento de práticas culturais**

Nas instituições religiosas, os entrevistados tiveram acesso ao capital cultural, que suas famílias não detinham. As aulas oferecidas nas igrejas eram ofertadas por voluntários sem custo algum para as famílias ou com custo mensal que não comprometia o orçamento familiar. Como aponta Spyer (2020, p. 36), uma das ações das igrejas protestantes é

prover formação musical para jovens fazerem parte dos grupos que tocam durante os cultos. Para algumas organizações, como é o caso dos batistas, o instrumento tradicionalmente usado é o piano; para outras pode ser o violino ou instrumentos de sopro. Essa iniciação musical não raras vezes abre oportunidade para esses jovens, vindo de famílias sem recursos, chegarem a escolas de música, apoiados financeiramente pela Igreja ou por meio de bolsas de estudo, e a partir desse início desenvolverem carreiras em orquestras sinfônicas.

A estudante de Música, Márcia, relatou, em entrevista, que seu primeiro contato com a música ocorreu na igreja. Os demais entrevistados, também, tiveram essa iniciação musical na instituição religiosa, porém não desenvolveram carreiras musicais como Márcia. No máximo, colaboram nas igrejas onde congregam, como é o caso de Wanderlei, que toca nos cultos.

Para Minarelli (2020, p. 28), há, nas igrejas protestantes, a oferta de atividades para o público infantil e jovem. As atividades são:

principalmente ligadas à música ou às escolas dominicais, mas também há grupos de teatro, cultos específicos, reuniões, excursões etc. Assim, mesmo antes do batismo, muitas igrejas já oferecem atividades religiosas e de lazer para o público infanto-juvenil, que reforçam as ações familiares voltadas ao pertencimento religioso, pretendendo, assim, construir disposições duráveis e, ao mesmo tempo, ser uma oportunidade de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

Na igreja, Alessandra declamava poesias e participava de aulas de teatro, música e dança, sobretudo para apresentação em datas comemorativas como o Dia das Mães. Lá, ela realizou aulas do instrumento musical denominado clarinete. Já Heberth, participou das aulas de dança, violão, teclado, flauta doce, violino, teatro e reforço escolar oferecidas pela instituição religiosa. A igreja em que ele congregava na cidade de Ritópolis, também, ofertava aulas de futebol e de inglês.

Nos grupos infantis de que Márcia participou desde bebê, ela realizou atividades direcionadas à dança, teatro, música, estudo bíblico e estudo da relação entre dança, música e referências bíblicas, além de participar das células, que eram encontros uma vez por semana na casa de um dos membros para estudo bíblico e confraternização. Tanto na igreja quanto na escola, sua participação sempre era solicitada nas peças de teatro graças à sua relação com a arte na igreja desde tenra idade.

Segundo relatos de Wanderlei, apesar de participar da comunidade protestante desde o nascimento e ter sido batizado na primeira infância, foi no Ensino Médio que, realmente, se converteu e tornou-se mais atuante na igreja, frequentando-a quase todos os dias. Passou a “entrosar mais com o pessoal da igreja através da música”. Na instituição

religiosa, aprendeu a tocar instrumentos musicais: contrabaixo, violão e *cajón*.

Já Viviane ingressou nos grupos infantis no interior da igreja ainda bebê. Nos grupos, desenvolveu várias atividades de música e canto: “Eu sempre cantei em coral na igreja”. Também, pintava e brincava, além de realizar apresentações tanto nas igrejas em que congregou quanto em instituições religiosas em outras cidades, ampliando, assim, seu repertório cultural através das viagens realizadas com o coral da igreja.

Foi mencionada nos relatos de Márcia e de Rodovaldo a participação nas Escolas Bíblicas de Férias (EBF). Quando as crianças estavam no período de férias escolares, participavam de atividades na igreja, geralmente à tarde. As principais atividades desenvolvidas eram: brincadeiras, teatro, fantoche, música, contação de histórias e lanche, além de passeios para o zoológico e para parques municipais. O foco era o lazer e a descontração, além de a igreja proporcionar a socialização entre os pares. No entanto, momentos destinados à educação cristã eram fundamentais. Neles, as crianças aprendiam versículos bíblicos, tendo como foco o ensino do evangelho.

Contrariamente aos resultados obtidos pela pesquisa de Minarelli (2020), em que a maioria das igrejas investigadas não foi capaz de proporcionar socialização e leitura bíblica fora do contexto do culto bem como promover atividades artísticas ou o aprendizado de um instrumento musical. Nesta pesquisa, observamos que a instituição religiosa desempenhou papel fundamental no acesso a capitais culturais por parte dos entrevistados. Práticas culturais, como viagens, teatro, música, esporte, pintura e dança, talvez seriam inacessíveis aos entrevistados caso não tivessem acesso na instituição religiosa. As igrejas proporcionaram acesso à cultura gratuita ou a um custo muito baixo, essencial aos entrevistados e suas famílias, uma vez que, provenientes das camadas populares, não possuíam meios para custeá-los.

“O sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 42). Assim, as instituições religiosas transmitiram o valioso capital cultural a esses estudantes e egressos investigados. É imprescindível, pois aumenta as possibilidades de obter êxito escolar, porque o acesso a práticas culturais pode influenciar positivamente o processo de escolarização, pois desenvolve nas crianças e nos adolescentes os mesmos saberes, culturas e vocabulário que a escola valoriza e exige.

### **3.6 “Eu sempre quero ajudar, eu sempre quero estar envolvido e me mostrar útil”: o exercício de funções de liderança na igreja e de trabalho voluntário**

Desde tenra idade, os entrevistados participaram ativamente das atividades da igreja, atuando, inclusive, na liderança de algumas funções. Tocaram instrumentos musicais nos cultos, lideraram grupos, lecionaram para classes de jovens e adolescentes, participaram de encontros e viagens e desenvolveram trabalhos sociais, visando a atender pessoas carentes e em situação de vulnerabilidade. Falas articuladas, liderança e trabalho em equipe são superestimados pela instituição escolar e pelo mercado de trabalho. Tais características comuns aos entrevistados foram desenvolvidas em virtude do trabalho voluntário a serviço da obra de Deus.

Para o sociólogo Jessé de Souza (2012), a fração de classe mais bem posicionada no interior dos meios populares é chamada pelo autor de “batalhadores”. Nos dizeres de Souza (2012, p. 50), os batalhadores alcançaram

[...] seu próprio lugar ao sol à custa de extraordinário esforço: à sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, à dupla jornada na escola e no trabalho, à extraordinária capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e, tão ou mais importante que tudo que foi dito, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho.

É essa disposição de batalhador; é isso, disposição para o esforço, à dedicação, à tarefa e à disciplina do corpo e da mente que as igrejas protestantes tentam formar nos seus fiéis, iniciando pelo trabalho voluntário no interior das igrejas e através da valorização da “ética do trabalho”, associado à dignidade, à honra, ao exercício de uma função social e como forma de obter respeito da sociedade religiosa.

Alessandra participava dos cultos e atuava, inclusive, em ações voluntárias: visitava orfanatos e lares de idosos. A igreja arrecadava dinheiro para doação de alimentos e presentes nos orfanatos e nos lares de idosos ao menos duas vezes ao ano, em datas comemorativas como Dia das Crianças e Natal. A entrevistada foi líder do grupo de mulheres da igreja, destinado a atender as idosas. O grupo visitava as mulheres da terceira idade em suas casas, onde realizavam um culto doméstico. Alessandra as acompanhava ao médico, ao mercado ou ao banco, quando necessário. Durante as visitas nos lares, o grupo realizava um chá, conversavam e, principalmente, as ouvia: suas dificuldades e vivências. No dia do aniversário de cada uma das idosas, o grupo promovia um “chá especial” para confraternizar. Sua liderança no grupo de mulheres da terceira idade permaneceu até sua

mudança para a cidade de São João del-Rei: “Quando eu vim para cá, nossa! Meus ‘veinhos’ ficaram tudo chorando”.

Heberth dedicou-se desde a adolescência à prestação de serviços sociais. Aos 13 anos de idade, Heberth foi voluntário em uma marcenaria, um projeto social de uma igreja diferente da que congregava na cidade de Ritópolis. Começou a liderar um grupo de jovens desde muito cedo. Devido ao fato de ter assumido a responsabilidade de liderança da equipe de jovens da igreja, o entrevistado estava muito próximo do pastor e sempre era muito aconselhado pelo líder religioso: “Ele era como se fosse um pai para mim”.

O entrevistado atua desde o ano de 2011 como segundo tesoureiro na Comunidade Terapêutica da Obras Sociais Água Viva<sup>51</sup>, ajudando homens em situação de vulnerabilidade e no combate ao alcoolismo e outras drogas. Desde o ano de 2013, Heberth atua voluntariamente como secretário na diretoria da organização sem fins lucrativos denominada OSFA<sup>52</sup>, mesma instituição que tanto beneficiou seu processo de escolarização<sup>53</sup>. Desde o ano de 2018, Heberth atua como voluntário no projeto denominado Atos em Amor da igreja Missão Atos. O projeto assiste crianças e famílias moradoras dos bairros Tijuco e São Dimas na cidade de São João del-Rei, em estado de vulnerabilidade social, oferecendo aulas de reforço escolar, de balé e de violão. Os voluntários do projeto, também, realizam eventos como “praça de lazer” e distribuem cestas básicas e roupas para as famílias carentes. Heberth, também, atua como segundo tesoureiro na comunidade cristã Missão Atos, desde o ano de 2020.

Além das posições de liderança, fica claro, também, um perfil de atendimento aos necessitados, uma preocupação e empatia para aqueles desprovidos das condições socioafetivas e materiais. Apesar de sofrer os danos do alcoolismo na estrutura familiar, em virtude do vício da mãe por anos, o entrevistado transformou sua dor em amor ao próximo e busca ajudar indivíduos em situação de dependência química. Sua atuação voluntária na Comunidade Terapêutica das Obras Sociais Água Viva demonstra como o entrevistado busca auxiliar os sujeitos em situação de dependência e suas famílias.

---

<sup>51</sup> A Comunidade Terapêutica Unidade Masculino (CTAV-M) das Obras Sociais Água Viva é situada na margem da cidade de Ritópolis, em Minas Gerais. A Comunidade une o ambiente rural com um atendimento profissional e, assim, colabora com o combate às drogas. As Obras Sociais Água Viva é uma instituição sem fins lucrativos, que oferece as vagas de forma gratuita. Disponível em: <https://www.aguavivabr.org/comunidade-terapeutica-1>. Acesso em: 20 jun 2022.

<sup>52</sup> É uma instituição filantrópica com diretoria brasileira. Sem fins lucrativos, os recursos vêm de doações. Contempla um projeto social na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, destinado a oferecer aulas de musicalização para crianças e jovens, e cinco creches, localizadas em: Barbacena, Santa Cruz de Minas, São João del-Rei e Ritópolis, no estado de Minas Gerais, e na cidade de Lábrea, no Amazonas. Além do apoio social, as seis instituições oferecem o ensino da palavra de Deus.

<sup>53</sup> Falaremos a seguir.

Márcia foi líder de louvor da igreja até sua mudança para a cidade de São João del-Rei. Durante as células, ou seja, as reuniões que aconteciam na casa de um dos membros da igreja, ocorriam o louvor e a ministração da palavra. Então, para que as crianças que acompanhavam os pais pudessem compreender a palavra cristã, um adolescente realizava a ministração, em um outro cômodo da casa, na linguagem da criança. Nas células, a entrevistada era responsável pelo ministério infantil. Então, era a “professorinha” da sala. Ficava responsável pelo ensino bíblico dos filhos dos casais: explicar as histórias, propor atividades e até realizar provas orais. Era a jovem que montava o material a ser utilizado nas células, o qual não recebia pronto. Então, era necessário estudo e planejamento para os encontros. Nesse sentido, o papel de Márcia seria o de “oferecer um suporte, como um andaime” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 395), até que as crianças conseguissem construir o conhecimento de forma mais autônoma.

Durante o Ensino Médio, suas noites eram dedicadas às atividades da igreja de segunda a sexta-feira, além do culto de jovens no sábado e o culto oficial no domingo. À época das entrevistas, Márcia cursava Música na UFSJ e, durante sua graduação, sempre frequentou os cultos e participou do grupo de louvor por determinado período. Porém, devido à dedicação à vida acadêmica, necessária à sua sobrevivência no mundo universitário, sua participação nas atividades no interior da igreja caiu consideravelmente: “Para quem fechava a semana na igreja, eu comecei a ir, tipo assim, dois domingos no mês”.

Durante sua graduação em São João del-Rei, Wanderlei atuou como voluntário tocando nos grupos de louvor da igreja Presbiteriana a partir do seu primeiro culto na cidade. Tocou, também, esporadicamente, nos cultos da igreja Café de Graça e da Primeira Igreja Batista. De 2019 até o início de 2020, ele lecionou na escola bíblica dominical de jovens da igreja Presbiteriana. O entrevistado ressaltou que partiu dele a iniciativa de criar uma classe de jovens. Então, tornou-se o professor dessa turma. Entre os anos de 2017 e 2019, o entrevistado assumiu a liderança da CEU, participando das programações do *campus* Santo Antônio e das programações aos sábados e aos domingos. O foco da CEU era acolher o estudante universitário cristão.

Viviane, em determinados momentos durante sua graduação, envolveu-se com a liderança de movimentos da igreja, inclusive tocando no grupo de louvor. Encontrou espaço para discussões raciais e de gênero nos grupos de mulheres da igreja Café de Graça e na ABU. No movimento ABU Contra o Racismo, Viviane foi a facilitadora responsável por levar a discussão racial para vários grupos cristãos de Minas Gerais. Na ABU,

participou de encontros em outras cidades, dentre elas: Florestal, Varginha, Belo Horizonte e Juiz de Fora, entre outras, inclusive como palestrante em oficinas.

Em São João del-Rei, Rodovaldo frequentou a igreja Presbiteriana e a Café de Graça, além das atividades da CEU. Começou a interagir com outros universitários evangélicos, em quem encontrou sua rede de apoio. Cantava no grupo de louvor, envolvia-se em ações sociais ajudando crianças carentes moradoras do bairro Tijuco, dava aulas de reforço escolar para adolescentes na igreja e chegou a coordenar as reuniões da CEU no *campus* Tancredo Neves (CTAN) juntamente com uma amiga. Durante a adolescência, também se envolveu bastante nas atividades da igreja.

Portanto, é possível inferir que a liderança desenvolvida através da igreja beneficiou a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, já que tal condição envolvia organizar os grupos de atuação, distribuir tarefas, planejar ações e responsabilizar-se pelo grupo; ao mesmo tempo, a participação em trabalhos voluntários com grupos, em geral, em situações de vulnerabilidade socioafetivo-material, o que proporcionou desenvolver valores como: o amor ao próximo, o respeito e o perdão. Tais valores construídos e mantidos intrinsecamente com princípios religiosos da busca pela moralidade e a vida a serviço de Deus, transmitidos pela igreja e potencializados pela família, moldaram o modo de vida desses estudantes e egressos.

O modo como as famílias e os entrevistados lidam com a religiosidade permeiam, assim, boa parte do processo de escolarização. A oralidade, a liderança e o trabalho em equipe são características preciosas para a escola e contribuíram para um bom desempenho escolar desses estudantes.

## 4 A SOCIALIZAÇÃO: FAMÍLIA, ESCOLA E IGREJA COMO FATOR NA CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* RELIGIOSO

### 4.1 Religião e construção do *habitus* religioso

A religião, ainda que “tenha sabidamente perdido o monopólio de eixo norteador da vida social, jamais se retirou inteiramente da história” (MONTEZANO, 2006, p. 13). Assim, este trabalho se dedica a investigar influências da religião protestante nos processos de escolarização.

Sabe-se que, desde a Reforma Protestante no século XVI, surgiram desdobramentos. As igrejas protestantes históricas foram as primeiras a serem construídas no Brasil no século XIX, inicialmente para imigrantes e, posteriormente, para os adeptos brasileiros. Para os protestantes históricos, como os das igrejas Batista e Presbiteriana, o foco da vivência religiosa deve ser o relacionamento com Cristo através da leitura bíblica e da vida privada dos prazeres mundanos conforme a vontade de Deus.

Em nossa pesquisa, os entrevistados Wanderlei e Rodovaldo congregavam nas igrejas Presbiterianas. A estudante do curso de Comunicação Social – Jornalismo, Viviane, por exemplo, até ingressar na UFSJ, sempre frequentou igrejas Batistas onde o pai pastoreava. Já Márcia congregou, pela maior parte da infância e da adolescência, na Igreja Batista Missionária, dos três aos 16 anos de idade. A partir de então, passou a frequentar a Igreja do Evangelho Quadrangular<sup>54</sup>. Portanto, os quatro sujeitos foram educados conforme valores e princípios das igrejas protestantes históricas.

O movimento pentecostal chegou ao Brasil no início do século XX, com a fundação da igreja Assembleia de Deus. As principais características de protestantes pentecostais são “a disciplina em relação à vivência do texto bíblico, uma postura modesta e a incorporação de aspectos sobrenaturais à experiência religiosa” (SPYER, 2020, p. 56).

O termo “pentecostalismo” refere-se ao dia de Pentecostes, ou seja, à vinda do Espírito Santo à Terra, após a ressurreição de Jesus Cristo. Segundo os Atos dos Apóstolos 2: 4: “Todos ficaram cheios do Espírito Santo e começaram a falar em outras línguas, conforme o Espírito os habitava” (BÍBLIA SAGRADA, 2016, p. 1383). Segundo a interpretação dos pentecostais, o sinal característico de ter recebido o Espírito Santo era o dom das línguas e a capacidade de expulsar demônios e de realizar curas e milagres. Os

---

<sup>54</sup> A Igreja do Evangelho Quadrangular é uma igreja pentecostal, que foca em quatro aspectos da missão de Jesus: a Salvação, a Cura Divina, o Batismo com Espírito Santo e a Segunda Vinda de Cristo.

pentecostais têm a moral religiosa como um pilar de sustentação da fé cristão, que os priva dos vícios e dos prazeres mundanos.

Desde sua conversão, Alessandra sempre congregou na igreja Assembleia de Deus. Durante sua entrevista, mencionou a abstinência sexual até o casamento como princípio seguido por ela, confirmando a disciplina em relação à vivência da Bíblia Sagrada. Já a igreja Filadélfia, onde Heberth congregou por toda a infância até o início da vida adulta, possui características pentecostais, como a expulsão de demônios durante os cultos, relacionada a aspectos sobrenaturais.

**Quadro 2 – Filiação religiosa dos entrevistados durante a infância e a adolescência**

ENTREVISTADO(A)	FILIAÇÃO RELIGIOSA
Alessandra	Igreja Assembleia de Deus
Heberth	Igreja Filadélfia
Márcia	Igreja Batista Missionária e Igreja do Evangelho Quadrangular
Viviane	Igrejas Batistas
Wanderlei e Rodovaldo	Igrejas Presbiterianas

Fonte: elaborado por Raiane Jéssica da Cruz (2022).

A religião, segundo Max Weber (1982, p. 310), é um dos elementos determinantes da “conduta de vida”. Para que possamos compreender o papel da religião na conduta de vida de seus praticantes, Bourdieu (2015a, p. 57) define o conceito de *habitus* religioso: “princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social”.

Para Bourdieu (2015a, p. 88), o *habitus* religioso é como “uma disposição duradoura, generalizada e transferível de agir e de pensar conforme os princípios de uma visão (quase) sistemática do mundo e da existência”.

Segundo Spyer (2020, p. 22), “o ambiente de muitas das igrejas evangélicas estimula a disciplina pessoal e a resiliência dos fiéis, promove a cultura empreendedora, fortalece a atuação protetora de ajuda mútua e incentiva o investimento em instrução profissional”. Isso pode explicar o sucesso escolar dos entrevistados nos meios populares, em que o acesso a bens culturais e materiais é restrito.

A pesquisa de Reis e Nogueira (2021, p. 293) mostra que muitas das ações das famílias seguiram princípios orientados pelas religiões que praticavam, fossem católicas ou

evangélicas:

Além da rede de relacionamentos envolvendo os membros da igreja e a leitura da Bíblia realizada diariamente pelas crianças, parece que a disciplina imposta pela adesão à religião praticada – pontualidade na frequência ao culto ou missa, valores como dedicação, conformidade às regras, moral do esforço –, contribuiu para a construção de uma ‘ordem moral doméstica’ que, por sua vez, beneficiava o desempenho das crianças na escola.

A “ética religiosa”, à que se refere Max Weber (1982, p. 311), é orientadora da conduta de seus praticantes. Com base nos dados coletados nas entrevistas, podemos afirmar que as famílias procuraram pautar seu modo de vida nos princípios e ensinamentos religiosos, dedicando-se ao trabalho remunerado, cuidado da casa e dos filhos, exercício religioso e estudos. A “ética do trabalho” esteve presente em todas as trajetórias, pautadas no esforço e na dedicação. O trabalho era a forma de glorificar a Deus e de conquistar dignidade, respeito e honra entre os membros da comunidade religiosa. Como já mencionado, o ensaio *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, escrito por Weber (2013), já abordava as relações entre o trabalho e o protestantismo.

Para Spyer (2020, p. 23):

As causas materiais que transformam a vida de fiéis são simples. Elas incluem, entre outras: fim do alcoolismo e conseqüentemente da violência doméstica, fortalecimento da autoestima, da disciplina para o trabalho e aumento do investimento familiar em educação e nos cuidados com a saúde. Esse conjunto de mudanças geralmente conduz à ascensão socioeconômica.

“A ética clássica protestante”, à que se refere Spyer (2020, p. 62), propõe que a ascensão econômica se dê pela “conduta metódica no trabalho”. Para os protestantes, o trabalho garante o reconhecimento no âmbito da cidadania e a busca por maior qualificação profissional, visando a uma profissão liberal, um cargo público ou uma boa vaga em uma instituição privada, o que possibilita a melhoria de condições de existência.

De acordo com Barbosa e Randall (2004), quanto maior é a expectativa da família em relação à escolarização dos filhos, melhor é o desempenho escolar desses estudantes. A maioria dos pais e responsáveis demonstrou o desejo de que os filhos/neto/sobrinho se dedicassem aos estudos como forma de obter ascensão social. Quatro das seis famílias – as de Heberth, Wanderlei, Viviane e Rodovaldo – tinham como foco a conclusão de um curso superior. O ensino escolarizado, para os pais e responsáveis, era a maneira mais eficaz de obter ascensão intergeracional. Então, inculcavam nos filhos/neto/sobrinho o valor da escola.

Segundo Piotto (2007, p. 40), “a valorização ou a desvalorização da educação está relacionada com a realidade objetiva vivida pelas famílias e pelos indivíduos, a partir da qual criam-se expectativas e elaboram-se, ou não, projetos de escolarização”.

Nesse sentido, podemos observar que, mesmo em famílias com escassez de capitais econômico e cultural, podem haver a valorização da educação e a utilização de estratégias escolares. Uma dessas estratégias, como podemos observar, é a escolha das melhores escolas municipais ou estaduais da região. Resende, Nogueira e Nogueira (2011) já apontavam que, para as famílias populares, critérios como a infraestrutura da instituição, a disciplina e a formação moral bem como a qualidade no ensino e a recomendação de amigos são pontos de referência na escolha do estabelecimento de ensino. A segurança da escola, também, foi outro critério analisado pelos pais na escolha pela melhor instituição. O estudo de Batista e Carvalho-Silva (2013), também, aponta o cuidado com a segurança dos filhos na escolha da escola.

A busca pela moralidade descartava os prazeres do corpo. Os familiares dos entrevistados dedicavam-se à vida religiosa, privando-se, inclusive, de viagens e passeios em família. Quanto ao lazer, as famílias tiveram acesso limitado em relação às programações não religiosas, seja pela condição socioeconômica, seja pela moral religiosa. Assim, assistir à televisão (novelas, desenhos animados e filmes), ouvir programas radiofônicos e músicas religiosas ou seculares<sup>55</sup>, ler a Bíblia, ir à igreja, frequentar células na residência de membros da comunidade cristã, participar de *shows*, eventos e congressos religiosos em outras localidades, ir a zoológicos e parques municipais com a comunidade da igreja, participar de gincanas bíblicas, comer cachorro-quente ou realizar uma “sessão pipoca” na igreja são atividades vistas como lazer entre os entrevistados. Além de proporcionar o entretenimento e a socialização entre a comunidade evangélica, constituem meios de acesso a práticas culturais e religiosas. O baixo ou nenhum custo econômico para a realização dessas atividades é um fator que merece destaque.

Na busca pela evangelização e pelo afastamento de programações “do mundo”, as igrejas promoveram atividades de socialização, como: cultos, células, eventos e congressos religiosos, excursões, passeios, gincanas e outras atividades com momentos de lazer e confraternização. As programações de socialização junto à comunidade evangélica, além de promoverem a educação moral e religiosa, possibilitaram o contato a bens culturais (como esporte, arte, musicalização, dança, teatro, pintura, passeios, viagens etc.). Nesse

---

<sup>55</sup> Músicas destituídas da temática religiosa.

aspecto, a instituição religiosa foi um importante elemento, que possibilitou o acesso a práticas culturais.

Para Minarelli (2020, p. 52),

a participação religiosa pode se tornar um mecanismo de estratégia, mesmo que inconsciente, de assegurar uma educação segura e estável, corroborando com a evitação das más influências e dos demais perigos do território, presentes também na escola. Assim, o asceticismo religioso – de proibição do uso de drogas, lícitas e ilícitas; controle do corpo, com evitação da sexualidade; e distante da cultura jovem moderna – reforçado pela forte socialização dos meios evangélicos pode surgir como uma alternativa educativa para as famílias que buscam exercer um maior controle social e moral dos filhos.

Quanto à música, destaca-se a preferência pelos compositores de canções gospel, como Aline Barros, Fernanda Brum, Ana Paula Valadão, Alicia Keys, Fernandinho, Anderson Freire e Thalles Roberto, em cinco dos seis casos. Em relação às músicas seculares, destacam-se as preferências pela MPB, músicas clássicas e *rock*. No entanto, observamos algumas variações. Um dos entrevistados ressaltou evitar ouvir “músicas do mundo” e outros três consomem todos os gêneros musicais, “do gospel ao *funk*, literalmente”, como apontou uma das entrevistadas, apesar de, durante o período escolar, enquanto residiam na casa dos pais, haver restrição ao *funk* e um discurso muito forte da igreja contrário a cristãos ouvirem músicas não religiosas.

Em geral, as preferências dos entrevistados e de suas famílias quanto às programações televisivas eram filmes, novelas e desenhos educativos. O desenho animado Smilinguido, voltado para o público cristão, foi citado de forma recorrente nas entrevistas. A proibição de assistirem a desenhos de super-heróis, também, foi um destaque nas entrevistas, apontando questões contra a idolatria.

Por terem acesso a, no máximo, cinco canais abertos, como: Globo, Record, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), Rede Minas e Rede Vida, havia a preocupação com os produtos audiovisuais que os filhos/neto/sobrindo poderiam consumir. Os pais e responsáveis eram contra as programações voltadas a conteúdos eróticos, violentos e os que abordassem questões relacionadas à idolatria. Observamos que um dos pais, o de Alessandra, inclusive, não possuía televisão por desejar que as filhas e os filhos não tivessem acesso à televisão aberta, “onde passava-se de tudo”. Essa era uma forma de controle das influências não religiosas, que poderiam corromper a educação moral transmitida para os filhos e filhas, e pautada nos princípios e ensinamentos cristãos. Vale ressaltarmos, também, que um dos entrevistados apontou não possuir televisão em casa por

opção dele e da esposa.

Os papéis das famílias eram bem definidos. Todos sabiam seus direitos e seus deveres. Os pais e as mães exerciam trabalho remunerado como forma de prover a família. Nas trajetórias de Heberth, Wanderlei, Viviane e Rodovaldo, podemos observar o sobre-esforço da tia, mães e pais em conciliar a realização de um curso superior, o trabalho remunerado e o cuidado da casa e dos filhos/sobrinho. Aos filhos/neto/sobrinho, cabia a dedicação aos estudos. Em nenhuma das trajetórias, a família exigiu que os entrevistados ingressassem no mundo do trabalho durante a Educação Básica. Quem o fez, ingressou por vontade própria, ou para fugir do ambiente familiar, ou para adquirir bens, que não poderiam ser comprados pela família.

O modelo familiar predominante era o nuclear, exceto na trajetória de Heberth. Prevalece nas trajetórias dos entrevistados a estabilidade nas famílias até o falecimento precoce de um dos pais. A frequência aos cultos variou entre uma a cinco vezes por semana entre as famílias durante a infância dos entrevistados. Entretanto, na adolescência, os entrevistados mostraram-se mais assíduos à igreja, participando das atividades nessa instituição entre quatro a sete dias por semana. Inferimos que tal fato estava relacionado ao amadurecimento, que lhes permitia ter autonomia de ir até à igreja sem a necessidade de companhia de familiares. Os entrevistados, também, se dedicaram ao trabalho voluntário, atuando de acordo com as necessidades da igreja e com as suas habilidades. Para além de assistir aos cultos, envolveram-se, ainda, em atividades relacionadas à obra religiosa.

Para Minarelli (2020, p. 40), os adeptos das religiões protestantes esforçam-se para criar um *ethos* religioso, que tem ações e práticas muito valorizadas pela escola:

o ordenamento do corpo e de pulsões, reforçado pelo investimento em formas de sociabilidade entre pares que partilham o mesmo *ethos*; o afastamento de trajetórias que costumam atrapalhar o desempenho escolar, como os vícios, o contexto de violência e a gravidez precoce; a ascese relacionada à ideia de ganho futuro, lógica presente na escolarização; a prática de leitura; e a sociabilidade que, em contextos de aprendizagem ou de organização do grupo, tem intrínseco a ideia de respeitabilidade e pode se assemelhar à dinâmica escolar, como as escolas dominicais e os encontros musicais que se aprendem instrumentos.

Assim, podemos observar que *ethos* religioso é próximo de um *ethos* escolar, em que predomina o controle dos corpos, do tempo e do conteúdo. O *ethos* religioso se incorpora ao modo de vida e perdura mesmo que o sujeito abandone a religião.

Havia, nas trajetórias reconstruídas, um acompanhamento familiar sistemático da vida religiosa dos entrevistados, visando a criar um *habitus* religioso, necessário para o

exercício cristão, mas que poderia ser visto como um recurso valioso no desempenho escolar.

#### 4.2 O efeito da religião na dinâmica familiar

A posição social foi um elemento de grande influência na trajetória dos entrevistados, limitando, em vários momentos, as possibilidades escolares dos seis sujeitos investigados. Esta pesquisa se ocupou de aspectos ligados ao processo de escolarização nas camadas populares assim como os trabalhos de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Lacerda (2006), Piotto (2007) e Souza (2009) entre outros.

Para Reis e Nogueira (2021, p. 289):

Os destinos escolares de estudantes de grupos sociais menos favorecidos, embora fortemente influenciados pelo seu pertencimento social, são, também, afetados por fatores internos à dinâmica de funcionamento das famílias, como, por exemplo, as temporalidades e espacialidades, o ordenamento do cotidiano familiar, as formas de linguagem e comunicação, os estilos de criação dos filhos e os modos de exercício da autoridade parental.

Com base nos dados coletados, observamos que a organização familiar dos entrevistados é baseada no cumprimento dos afazeres domésticos por todos os moradores da casa bem como no cumprimento das demais atividades profissionais, escolares e religiosas por parte das famílias investigadas. Revelou-se o esforço das famílias na construção de um *habitus*, que visasse a atender às demandas da sociedade cristã em relação ao comportamento pautado na moral religiosa.

Para a igreja evangélica, a família tem papel central na transmissão de valores e preceitos cristãos. Nesse sentido, a família, como primeira instituição socializadora da qual o indivíduo faz parte e da qual herda seus saberes, hábitos e gostos, é fundamental para as redes religiosas à medida que educa seus filhos de acordo com a educação moral e os preceitos bíblicos tão valorizados pela comunidade religiosa.

A tese de Ferreira (2017), na qual se propõe a conhecer e discutir os modos de construção da realidade religiosa da vida pentecostal, mostra que as famílias evangélicas, sobretudo aquelas em que os cônjuges comungam da mesma fé protestante, dedicam-se, desde cedo, a educar as crianças conforme os valores pertinentes à vida religiosa. Ainda bebês, passam os filhos pelos ritos religiosos, o que “denota a responsabilidade e o desejo dos pais em incutir no desenvolvimento cultural do filho os ensinamentos necessários ‘à

boa prática do evangelho””(FERREIRA, 2017, p. 41).

Exceto pela igreja Presbiteriana, em que há o hábito de batizar as crianças por volta dos três ou quatro anos de idade, nas demais instituições religiosas das quais os entrevistados participavam, durante a infância, foram apenas apresentados: “Este momento ainda não se refere ao ‘batismo’, pois nesta tradição crianças não são batizadas, antes são apresentadas, ‘assim como Jesus foi apresentado no templo”” (FERREIRA, 2017, p. 41). Alessandra, Heberth, Márcia e Viviane foram batizados no início da adolescência, sendo necessária a realização de um curso de batismo. No caso de Wanderlei e de Rodovaldo, por congregarem em igrejas Presbiterianas, o batismo aconteceu na primeira infância. Vale ressaltarmos que, ainda bebê, Heberth foi batizado na igreja católica. Posteriormente, converteu-se ao protestantismo, batizando-se na igreja evangélica.

Assim, cabe aos pais realizar a inserção das crianças na vida religiosa, assumindo um compromisso público, seja através da apresentação ou do batismo, de ensiná-las segundo os valores religiosos da instituição da qual fazem parte.

Podemos destacar um ponto que passa pela educação moral, que é o controle doméstico em relação à regularidade nos cultos, nos eventos religiosos e na participação em grupos infantis e em escolas dominicais, que têm na leitura bíblica o seu principal instrumento moralizador. Nesse contexto, escola e religião contribuem para promover o domínio da língua culta e o acesso a práticas culturais, como esporte, dança, teatro e musicalização.

A educação moral, nos âmbitos da disciplina, da obediência, da docilidade, da responsabilidade e da organização, proporcionou disposições favoráveis ao mundo escolar, compensando o *déficit* de capitais econômico e cultural das famílias. O estudo de Montezano (2006) já apontava que, na visão dos professores entrevistados, a contribuição do pertencimento religioso protestante no campo educacional se relaciona à moralização dos estudantes.

O controle das saídas e de horários fez parte das trajetórias dos sujeitos pesquisados como uma prática disciplinadora vivenciada no ambiente familiar, que colaborava com a segregação do mundo profano<sup>56</sup>. Essa estratégia se assemelha às das famílias moradoras da Maré, um complexo de favelas cariocas, como mostra o trabalho de Silva (2018), em que podemos observar o controle da socialização dos filhos na tentativa de protegê-los das más companhias e da violência do ambiente local. Outro trabalho, o de Terrail (1990), descreve

---

<sup>56</sup> Que não pertence à religião.

as famílias operárias como “fechadas para sair”. Isto é, os filhos são protegidos do contato com vizinhos, evitando qualquer “contaminação” social.

Na maioria das trajetórias, observamos que havia controle de horários, para, por exemplo, brincar, assistir à televisão, estudar, tomar banho e jantar. Só podiam assistir à televisão depois de realizar as tarefas escolares e brincar na rua até antes de anoitecer. No trabalho de Reis e Nogueira (2021, p. 291), podemos observar que algumas das famílias pesquisadas, também, desenvolviam práticas educativas incomuns para as camadas populares, como “controlar mais intensamente os horários dos meninos e das meninas, sobretudo os de brincar, assistir televisão, estudar, tomar banho e jantar”.

De acordo com os relatos de Alessandra, por exemplo, foi possível observarmos o cuidado de sua mãe em relação à manutenção de uma rotina familiar para as sete filhas. Quando brincavam na rua, as filhas eram sempre acompanhadas pela mãe, que ficava sentada na calçada. Após o falecimento da genitora, o pai controlava as amizades das filhas com meninos.

Em suas falas, Heberth expôs o cuidado da avó, mãe e tia em relação ao horário de chegada em casa quando criança. O entrevistado tinha autorização para brincar nas ruas da vizinhança e na casa de colegas, porém a família controlava os horários. Um dos fatores que contribuiu para que permitissem o contato do filho/neto/sobrinho com o “mundo da rua” era a segurança do bairro da pequena cidade. Heberth contou-nos que os pais dos colegas sempre ficavam na janela “tomando conta” enquanto as crianças brincavam na rua. Ele acrescentou ainda: “Eu sempre fui muito responsável. Elas sabiam que eu não ia para algum outro lugar ou que eu estaria fazendo alguma outra coisa”. A única proibição era comer na casa de colegas.

Na adolescência de Heberth, houve o controle das amizades por parte da mãe, que proibia o filho de sair com os colegas de escola, que começaram a experimentar bebidas e drogas ilícitas, como a maconha. O entrevistado acrescentou que a mãe era muito “ciumenta” e “controladora”. Sempre, queria saber onde e com quem o filho estava. Após a aquisição do celular, a genitora sempre ligava para ele quando o filho estava fora de casa. Para sair, era necessário pedir permissão e era basicamente para conversar na casa de amigos ou na praça.

Havia um controle das amizades de Márcia por parte dos pais. Por residirem em bairros periféricos, com grande circulação e tráfico de drogas ilícitas, os genitores preocupavam-se com influências negativas, que pudessem oferecer drogas a ela. Quando Márcia brincava na rua com colegas de vizinhança, todas as mães sentavam-se na calçada

para conversar e vigiar os filhos. Mesmo na sua adolescência, ela, também, tinha horário para voltar para casa: até às 22 horas. Todavia, segundo ela, saía raramente e era basicamente para passear no centro da cidade, tomar sorvete ou ir à hamburgueria com os colegas.

Conforme os relatos de Wanderlei, sua mãe sempre se preocupou em saber com quem o filho tinha amizade. Ela sempre preferia que o filho fizesse os trabalhos escolares em casa ao invés de realizar na casa de colegas. Parece ser uma estratégia de privar o filho de possíveis influências contrárias à ética religiosa vivenciada pela família. Na adolescência, os lugares que frequentava com os colegas era para comerem. Saíam para comer pizza, hambúrguer, cachorro-quente e afins ou para visitar a casa de um amigo da escola ou da igreja.

A mãe de Viviane, também, não gostava que a filha fosse para casas de outras pessoas: “Ela tinha muito medo do que eu ia aprender na casa dos outros. Acho que medo até por ser crente, n/é? De desviar dos caminhos que ela estava ensinando”. Viviane tinha autorização para frequentar apenas a casa das amigas da igreja durante a infância. No entanto, principalmente nos períodos em que os pais estavam fora de casa trabalhando, a entrevistada brincava na rua sem acompanhamento de um adulto. Na adolescência, não tinha o hábito de sair frequentemente com colegas: “Eu comprei muito o discurso da igreja de que não pode sair”. As raras vezes em que saía com colegas era para uma pizzaria, por exemplo. Era autorizada pelos pais a dormir na casa de pessoas da igreja ou na própria igreja juntamente com colegas. Os adolescentes faziam um Cine-Pipoca, vendo o filme *Deus não está morto*, por exemplo.

Durante a infância, as amigas de Rodovaldo eram, majoritariamente, de colegas da igreja. Não era próximo dos colegas da escola, tampouco frequentava suas casas. Não tinha o hábito de brincar na rua e, quando saía, deveria informar aos pais onde e com quem estava. Na adolescência, ia ao *shopping* e ao cinema, e saía para tomar vitamina ou comer pastel com os colegas da escola sempre durante o dia.

Em todas as trajetórias pesquisadas, até a adolescência, os entrevistados não frequentaram festas, bares ou baladas, ou experimentaram bebidas alcoólicas. Somente, dois dos pesquisados, os filhos de pastores, vivenciaram tais experiências após o ingresso no Ensino Superior e depois de deixarem a casa da família para estudarem em outra localidade. Na perspectiva de Reis e Nogueira (2001, p. 292), “Um maior controle e ordenamento da vida diária pelos pais pode ajudar a explicar, mesmo que parcialmente, os bons resultados escolares”.

Para que as mães pudessem exercer suas profissões, todos os entrevistados declaram que tanto os pais quanto os filhos/neto/sobrinho participam das tarefas domésticas. Os pais desempenharam funções como: ajudar no cuidado com os filhos, participar de reuniões escolares, ajudar nos deveres escolares (quando solicitado), levar o filho à escola, realizaram compras nos supermercados, preparar as refeições e/ou limpar a casa. Ao contrário do trabalho de Portes *et al.* (2012), não observamos nesta pesquisa a mulher como protagonista no acompanhamento da vida escolar dos filhos e única responsável pelas tarefas domésticas. Pais e mães acompanhavam a escolarização dos filhos<sup>57</sup> e todos os moradores da casa, inclusive os filhos/neto/sobrinho participavam dos afazeres domésticos, sobretudo colaborando na limpeza da casa: lavando louças, tirando pó dos móveis ou arrumando as camas. Na trajetória de Alessandra, soma-se às tarefas domésticas o cuidado com as irmãs e os irmãos menores.

Contrariamente ao estudo de Minarelli (2020), não foi observada nesta investigação a postura submissa das esposas. Os genitores (pai e mãe) eram responsáveis pela educação moral dos filhos, acompanhamento da escolarização, higiene do ambiente doméstico e sustento da família.

Quanto à alimentação, tanto quem a preparava como as escolhas das refeições parecem estar mais relacionados à posição socioeconômica das famílias embora ainda se vejam alguns traços da religiosidade. Como vimos, todos os moradores da casa eram responsáveis pelos afazeres domésticos, cabendo à mãe, ao pai, à tia ou até à filha (no caso de Alessandra), o preparo das refeições. Verduras eram trocadas entre vizinhos ou mesmo se alimentavam de macarrão instantâneo, denominado de “miojo”, todos os dias durante períodos de desemprego familiar.

Segundo relatos dos entrevistados, um cardápio simples, composto por arroz, feijão, ovo, verduras, legumes, leite e frutas, era essencial para uma alimentação digna. A oferta de quatro refeições diárias pelos pais e responsáveis demandava certo esforço para que a dieta não faltasse à família, cabendo aos provedores receber ajuda financeira de familiares, vender parte das férias, realizar hora extra no trabalho ou picos, visando a alimentar a família.

Apesar de os familiares desempenharem atividades profissionais, escolares (em alguns casos) e aquelas voltadas para a prática religiosa, a preocupação e o cuidado em realizar as refeições em família, todos à mesa, destacaram-se nos relatos, exceto pela

---

<sup>57</sup> Exceto o genitor de Heberth.

família de Heberth, que realizava as refeições, individualmente, no sofá da sala. Os horários de trabalho poderiam impedir a realização das refeições com todos os familiares, mas quem estava presente na residência, sobretudo no horário do almoço, realizava a refeição junto à mesa. Aos domingos e no período das férias, o almoço com todos da família era sagrado, uma vez que as obrigações profissionais não impediam a confraternização. A razão por tal preocupação parece ser pela crença cristã de que “as refeições devem ser partilhadas por todos os membros da família, a fim de que se fortaleçam os laços espirituais entre eles, criando, assim, um clima de fraternidade e de legitimação dos papéis na hierarquia familiar” (MONTEZANO, 2006, p. 48).

No que diz respeito ao vestuário, este parece estar fortemente vinculado à prática religiosa, exercendo um controle sobre o corpo e as mentes. Quase a totalidade dos entrevistados tem preferência por roupas simples e discretas: calças *jeans* e camisas lisas com cores neutras, sem estampa. Percebemos, também, certa rejeição ao vulgar, com preferência por vestidos soltos, sem decote. Sobretudo, as mulheres, rejeitam roupas justas e reveladoras (que exponham partes de seus corpos), demonstrando preocupação com a moral religiosa e a conduta de vida cristã. Vale ressaltarmos que o pai de Rodovaldo, que atuava como pastor, não permitia ao filho ir à igreja de bermuda, até mesmo no culto da manhã, apesar de a própria igreja não impor normas para o vestuário dos fiéis.

Em relação à apresentação pessoal, Heberth, também, se distingue dos demais. Em seus relatos, deixa evidente: “Eu não tenho nenhuma dessas paranóias, sabe, de roupa, de jeito de falar ou de vestir. Eu sou uma pessoa normal, como qualquer outra. Eu só sou cristão”. Na primeira entrevista, o jovem estava com o “cabelo branco”, como ele mesmo apontou, por ter descolorido dias antes, e possuía um risco em uma das sobrancelhas. Ele usava bermuda estampada, chinelos e um moletom preto. Na segunda, apresentava o cabelo escuro por ter pintado antes de visitar a avó materna na cidade de Ritópolis.

Heberth comunicou-se durante as entrevistas de maneira articulada e de forma mais informal, fazendo usos de palavras e expressões linguísticas do seu cotidiano, como “velho”, “pô” e “mano” entre outras. Os demais entrevistados comunicaram-se de maneira formal, de acordo com os padrões da norma culta de linguagem.

Em relação à participação nas festas juninas promovidas pelas escolas, Alessandra e Heberth foram os únicos que os pais e responsáveis permitiam que participassem. Heberth, inclusive, contou-nos: “Eu nunca perdi uma quadrilha, uma festa junina. Eu nunca perdi. Eu queria participar de todas: do meu ano, da dos mais velhos, depois da dos adultos”. Porém, ressaltou que a avó o aconselhava a não participar por ser uma festa

tradicionalmente católica. Para Campos (2007, p. 590):

Os estudiosos situam as origens das comemorações juninas entre os povos arianos e os romanos, na Europa, na Idade Antiga [...] A população rural promovia as festas para afastar os espíritos maus que provocavam a esterilidade da terra, as pestes nos cereais e as estiagens. No decorrer da Idade Média, a festa foi cristianizada e a Igreja Católica deu-lhe como padroeiros os santos cujas datas agiográficas localizam-se na época da mudança de estação: Santo Antônio, São João e São Pedro.

Segundo Marques (2018), com a colonização portuguesa, o Brasil apropriou-se de práticas culturais europeias, entre elas as festividades juninas. Além de manterem características herdadas da Europa, como a celebração de santos católicos, as festas juninas mesclaram elementos típicos de diferentes localidades do país. A mistura de aspectos das culturas africana, indígena e europeia deu origem às celebrações como vemos atualmente, compostas por comidas típicas, danças, uso de instrumentos musicais, trajes caipiras, fogueiras, balões etc. Mas, por ainda tratar-se de uma festividade mais relacionada ao catolicismo e à celebração de santos católicos na perspectiva das famílias protestantes investigadas, Márcia, Wanderlei, Viviane e Rodovaldo não tinham permissão dos pais para participar das festas juninas da escola. Nesse quesito, percebemos uma restrição que o perfil religioso da família colocou aos sujeitos entrevistados na participação de uma atividade da escola.

Todavia, em uma das entrevistas, foi mencionada a participação em festas promovidas pela igreja, denominadas “festa do milho” ou “festa da roça”, que eram, grosso modo, festas juninas para a comunidade evangélica, em que não havia questões de idolatria a santos católicos e oferta de bebidas alcoólicas como o quentão. No máximo, era oferecido um “crentão”, uma bebida sem álcool.

O estudo de Ramos (2011, p. 78), também, mostrou que o pertencimento religioso teve influência na participação dos estudantes nas festividades juninas: “Muitas vezes, os alunos evangélicos não participam das festas juninas, por serem atribuídas a comemorações de santos católicos, e os pais não autorizam que seus filhos dançam na festa”.

Enfim, encontramos certas semelhanças entre os entrevistados e suas famílias em relação aos modos de ser, falar, vestir-se e agir. De acordo com os dados coletados nas entrevistas, notamos uma ênfase na importância da religião enquanto orientadora da conduta dos entrevistados e de suas famílias. O fechamento familiar lhes permitiu transitar pelos campos do trabalho, da escola, da Igreja e, em alguns casos, da vizinhança.

### 4.3 A relação entre *habitus* religioso e *habitus* escolar

O *habitus* religioso transmitido pela família e pela igreja colabora para a aquisição de características, como disciplina, obediência, moralidade, responsabilidade, assiduidade, pontualidade e organização. Tais características são potencializadas e consideradas preciosas pela escola, pois “a docilidade, a submissão, a obediência podem ser vistas como recursos, uma forma de capital, os quais recorrentes no universo familiar se constituem em estratégias que, no contexto da sociedade moderna, interessam tanto ao mundo do trabalho quanto às demandas do universo escolar” (MONTEZANO, 2006, p. 46).

Os trabalhos sobre escolarização costumam enfatizar o conflito entre as lógicas socializadoras das famílias provenientes dos meios populares e das escolas (THIN, 2006, 2010). Entretanto, nos relatos dos entrevistados, é possível percebermos uma coerência entre as práticas disciplinadoras vivenciadas no seio familiar e na igreja, as quais têm continuidade no ambiente escolar e no mundo do trabalho. A maior parte da ação socializadora das famílias concentra-se na educação moral religiosa, baseada na valorização do bom comportamento, no respeito, na obediência e na disciplina, como maneira de moldar a conduta dos seus filhos/neto/sobrinho, sempre pautada na leitura bíblica. Conforme Kersch e Silva (2012, p. 404), “O estudo da Bíblia promove não só a leitura como ação política, mas desencadeia um conjunto de valores e comportamentos dignos, necessários para a própria condição humana, que nela estão expressos e fundamentados”.

As autoras apontam um incentivo inegável à prática da leitura bíblica pela comunidade religiosa evangélica, que, apesar de não exigir necessariamente criticidade, ou seja, pode não ser um ato emancipatório como defendido por Freire (2000), poderia ser entendida com êxito para outros domínios da vida social, como na resolução de problemas do cotidiano, por exemplo.

O pertencimento às camadas populares limita o acesso dos sujeitos investigados a possibilidades escolares, como aulas particulares, cursos e práticas culturais. Conforme Portes (2001, p. 134):

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.

A participação das crianças e dos adolescentes em grupos no interior das igrejas, eventos e escolas dominicais foi o que possibilitou a aquisição de capitais culturais por meio do desenvolvimento de práticas culturais ofertadas pela igreja, como escrita, leitura, oralidade, prática de esportes, musicalização, dança, teatro, passeios e viagens. Nesse sentido, é na e por meio da igreja que os entrevistados tiveram condições de ampliar suas possibilidades escolares. De acordo com Bourdieu (2015b, p. 45), “Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média”. Isso porque as crianças ricas possuem o privilégio cultural, ou seja, têm mais contato com bens culturais reconhecidos socialmente (teatro, música, pintura, cinema etc.), e, com isso, herdam saberes, hábitos e gostos, que podem contribuir para uma trajetória escolar bem-sucedida. Nesse cenário, a instituição religiosa aparece como um mecanismo muito eficiente, que supre a deficiência cultural imposta pela escassez de capital econômico por parte das famílias dos entrevistados. Isso contribuiu para as trajetórias de sucesso, uma vez que as pessoas que possuem maior capital cultural têm maiores chances de obter sucesso escolar.

Os grupos desenvolvidos no interior das igrejas assemelham-se a uma instituição escolar, tendo como principais semelhanças a divisão dos grupos por faixa etária e os momentos de estudo em salas como as salas de aula de uma escola regular, com a presença de um professor ou uma professora, mesas e cadeiras organizadas em fileira, para que todos possam ver o(a) professor(a) com facilidade, boa iluminação, quadro ou lousa utilizada, normalmente, pelo(a) professor(a), para reforçar os ensinamentos cristãos e escolares. Nos relatos dos entrevistados, o espaço foi citado, também, como um ambiente onde as crianças podiam realizar os deveres escolares e aulas de reforço escolar. Nos grupos infantis desenvolvidos no interior das igrejas, há uma organização dos tempos e dos espaços similar à lógica escolar.

Observamos que o *habitus* religioso, inculcado e fortalecido no ambiente familiar e na instituição religiosa, age em concordância com o *habitus* escolar e é um dos fatores responsáveis pelo sucesso no processo de escolarização dos sujeitos pesquisados.

A prática de normas do contexto protestante, como a leitura bíblica e o contato com a Bíblia Sagrada, livros e revistas bíblicas, beneficiou o processo de alfabetização e letramento dos entrevistados. Principalmente na adolescência dos sujeitos, a leitura bíblica era um hábito frequente, sendo recorrente nas entrevistas o desafio da leitura da Bíblia em um ano. Segundo Portes (2001, p. 174):

A prática obsessiva da leitura parece ser uma saída para o mundo imaginário de crianças das camadas populares enclausuradas no espaço da casa. Entretanto, para que essa prática possa ser empreendida, ao que parece, os pais dessas crianças têm de possuir um conhecimento, mínimo que seja, dos efeitos dessa prática na formação de seus filhos.

Ao que parece, a maioria das famílias dos sujeitos investigados tinha consciência da importância da leitura e dos benefícios da prática para a escolarização. Alguns familiares levavam as crianças a bibliotecas municipais. Em casa, também, tinham acesso a livros didáticos, científicos e/ou teológicos, à literatura indicada pela escola, a enciclopédias, dicionários e revistas informativas, doados, recolhidos no lixo ou comprados pelos familiares, além de jogos educativos.

Os adolescentes se envolviam, inclusive, em atividades de destaque na igreja, como liderança do grupo de jovens, participação em grupos de louvor ou de dança da igreja, trabalho social voluntário em uma marcenaria ou ministração da palavra para crianças durante encontros entre outros.

Na vida adulta, inclusive durante o tempo da graduação na UFSJ, os entrevistados, também, participaram ativamente das ações das igrejas, tocando instrumentos musicais nos cultos, liderando grupos, lecionando para classes de jovens e adolescentes, participando de encontros e de viagens com a comunidade religiosa e desenvolvendo trabalhos sociais voltados para o atendimento de pessoas em situações de vulnerabilidade.

Além do contato com bens culturais no interior das igrejas, é possível observarmos, nas trajetórias dos entrevistados, a participação em eventos religiosos em outras localidades, que possibilitaram a realização de viagens, principalmente na adolescência e na vida adulta. Em outras localidades, os grupos de jovens participavam de cultos, grupos de oração, encontros e congressos religiosos, *shows* musicais e demais atividades relacionadas à obra religiosa, sempre acompanhados por adultos durante a adolescência.

O livro de Silva (2018), denominado *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade*, traz o relato de Cláudio, um dos sujeitos pesquisados. Nele, podemos observar como o pertencimento a uma instituição religiosa pode beneficiar, direta ou indiretamente, o processo de escolarização dos filhos. Silva (2018, p. 70-71) revela do relato:

[...] Eu também fazia o catecismo aqui na igreja: com 5 anos já sabia ler e fiz a primeira comunhão [...] As irmãs [de caridade] moravam aqui do lado e isso influenciou bastante. Acho que uma delas aconselhou minha mãe a me colocar para estudar; foi aí que ela me colocou no jardim de infância.

Nesse caso, as irmãs de caridade foram figuras de autoridade e influência sobre a família, que permitiu a entrada de Cláudio em uma instituição escolar. Vemos, também, o catecismo como importante instrumento de alfabetização e rede de apoio.

As viagens possibilitadas pelas instituições religiosas, das quais os sujeitos desta pesquisa participavam, foram importantes para suprir a deficiência de práticas de lazer e de cultura por parte das famílias. Na maioria das entrevistas, foi relatada a ausência da realização de viagens, exceto a família de Wanderlei, que, nas férias, visitava parentes ou ia à praia. Os demais dedicavam-se às atividades da igreja nos finais de semana e não viajavam em família durante as férias.

#### **4.4 Comunidade religiosa como rede de apoio afetivo e emocional**

As igrejas têm solo fértil nos bairros periféricos para conversão de fiéis, que buscam, desde conforto afetivo-emocional, oferta de cestas básicas de alimentos, reforço escolar para os filhos, aulas de música, acesso a empregos, ajuda de custo durante a graduação, acesso ao ensino gratuito nos seminários protestantes e em creches até vagas em clínicas de desintoxicação. Conforme aponta Spyer (2020, p. 24):

O cristianismo evangélico reforça entre os mais vulneráveis o sentido de dignidade e de respeito próprio. Dessa maneira, a Igreja produz uma narrativa de vida alternativa para jovens sem ocupação que consideram entrar para o crime e ainda é uma porta de saída para ex-criminosos e dependentes químicos refazerem suas vidas.

Os relatos de Márcia já apontavam para o grande número de igrejas evangélicas no bairro onde morava. Ela acreditava que os motivos para a abertura das igrejas era o tráfico de drogas na região e a tentativa de resgatar os jovens do mundo do crime.

A pesquisa de Ribeiro (2017, p. 11), que versa sobre o avanço das igrejas evangélicas pentecostais localizadas na favela Matadouro, em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro, aponta:

Numa conjuntura de precariedade de recursos públicos, pobreza, falta de políticas públicas apropriadas para os moradores etc., as igrejas se inserem numa abordagem não apenas espiritual, mas também de trocas materiais (pagamento de contas, doações de cestas básicas etc.) e imateriais (trocas de informações, apoio em determinados momentos etc.) de recursos entre os membros da sua igreja. Onde busca-se sanar as necessidades mais básicas de seus fiéis através da ajuda, tanto da igreja, na figura do pastor, para com seus membros, como entre os próprios membros da igreja, configurando-se uma ‘ajuda mútua’, que visa amparar os ‘necessitados’.

Assim, vemos que a pobreza e a falta de recursos básicos para a subsistência apontadas pela autora permitem que igrejas ofereçam apoio espiritual, material e simbólico para os moradores, membros da comunidade cristã. Segundo Fajardo (2011, p. 19):

Ambientes de segregação socioeconômica apresentam menor presença do Estado, o que faz com que as populações locais tenham menor acesso a ‘estruturas de oportunidades’ que lhe garantam ingresso a bens e serviços. [...] Na ausência do Estado, e sem alcançar os benefícios financeiros do Mercado, a comunidade local cria estruturas de oportunidades próprias: são as redes de solidariedade comunitárias baseadas na reciprocidade entre os indivíduos do mesmo grupo social.

Essas “redes de solidariedade comunitárias”, constituídas no interior das igrejas, mostraram-se como importantes redes de apoio afetivo e emocional nas trajetórias investigadas.

As relações interpessoais nas instituições religiosas, também, se mostraram imprescindíveis nas trajetórias escolares. Tomaremos como exemplo a trajetória de Viviane, em que o capital social beneficiou (direta ou indiretamente) seu processo de escolarização. Um desses momentos se deu quando, por indicação de uma membra da igreja, a mãe de Viviane prestou um concurso para o cargo de professora de Música na rede municipal de Arujá, São Paulo, e foi aprovada. O “capital informacional” adquirido por meio de uma participante da igreja em que congregava foi fundamental para a conquista de um cargo concursado e um pouco de segurança financeira para a família.

Viviane contou-nos em entrevista que, na 5ª série do Ensino Fundamental, voltou a estudar em escola pública. A mãe teve dificuldade em matricular a filha na instituição por ser considerada a melhor escola pública da cidade e haver muita demanda. Foi necessário recorrer a uma membra da igreja, que atuava como supervisora na instituição escolar, para conseguir a vaga. Conforme relatos da entrevistada, essa participante da igreja, que era muito importante na área da Educação da cidade, foi quem conseguiu a vaga para Viviane. Então, a entrevistada matriculou-se na escola desejada graças à posse de capital social por parte da família em razão do pertencimento religioso.

Devido às mudanças de localidade em virtude do trabalho dos pais de Viviane e de Rodovaldo como pastores, a escolha da nova instituição de ensino para os filhos ocorria por indicação de membros da igreja que frequentavam, os quais os indicavam as melhores escolas da cidade, onde, geralmente, seus filhos já estudavam. Por não conhecerem a cidade e as instituições de ensino da nova região, recorriam à ajuda de membros da comunidade religiosa, a fim de adquirir informações valiosas para a vida escolar dos filhos

e fundamentais para o sucesso no “jogo escolar”.

Para Souza (2012, p. 12), as famílias,

com base em seus diferentes contatos e relações com os outros, poderiam, muitas vezes, fazer uso desse conhecimento a fim de obterem alguma informação ou conhecimento sobre algum estabelecimento de ensino que, por ventura, estejam pensando para matricular seus filhos. Com essas informações, poderiam alcançar, segundo eles próprios, uma decisão mais apropriada.

Para os familiares de Viviane e de Rodovaldo, a opinião da comunidade religiosa tem um peso significativo na decisão por uma escola, já que, por estarem distantes dos pais, amigos e parentes, têm na comunidade religiosa sua principal rede de confiança.

Durante os momentos difíceis na trajetória de Heberth – a depressão e o vício do alcoolismo e tabagismo da mãe –, a igreja foi sua principal rede de apoio afetivo-emocional. O contexto familiar “foi um dos motivos que eu me liguei demais à igreja, porque era na igreja que eu tinha o escape, era na igreja que eu ia tá livre, que eu ia ter um momento de alegria, eu ia poder rir, eu ia poder brincar, eu ia poder estar com gente de bem, gente feliz. Em casa, não. Em casa eu tinha medo”. Muitas vezes não queria nem voltar para casa e aproveitava todas as oportunidades de estar com a comunidade cristã: “Era falar que a igreja estava aberta, eu estava lá para resolver alguma coisa. Às vezes, a gente ia sem ter motivo”, só para conversar com o grupo ou mesmo comer cachorro-quente.

A instituição religiosa era seu ambiente seguro, onde ele encontrava sua rede de apoio, e “foi na igreja que eu consegui força” para enfrentar as dificuldades familiares:

A igreja me ajudou bastante, porque a igreja sempre fala sobre perdão, sobre domínio próprio, sobre você conseguir dominar seus sentimentos. Sobre você conseguir passar por situações difíceis acreditando que vai ter o momento em que tudo vai mudar e que as coisas vão ficar bem. Que tudo vai ficar bem. Então, eu acho que foi isso, a igreja me ajudou bastante a aprender a lidar com muita coisa (Heberth).

Além das importantes lições sobre perdão, autocontrole e fé em dias melhores, a instituição religiosa beneficiou materialmente a trajetória de Heberth. No ano de 2013, o entrevistado mudou-se para São João del-Rei. Morou, inicialmente, na casa de um dos tios; depois no quartel durante um ano; e na casa da família pastoral da igreja Filadélfia de São João del-Rei durante três anos. Após seu casamento com uma jovem que conheceu em um evento da igreja, Heberth e a esposa moraram por sete meses em uma casa da igreja Missão Atos, cedida pelo pastor, e, em seguida, mudaram-se para uma casa cedida pelo pastor da

igreja Filadélfia de São João del-Rei, o mesmo líder religioso, que o acolheu por três anos no próprio lar. Em novembro do ano de 2019, após “muito custo”, o casal conseguiu financiar a tão sonhada casa própria.

Podemos observar a ajuda das igrejas e dos líderes religiosos ao ceder às moradias para Heberth enquanto solteiro e para o casal após o matrimônio. Mostrou-se como uma importante ajuda material, pois, ao morar na casa pastoral ou nas casas cedidas pelas igrejas, permitiu que Heberth não tivesse que arcar com o custo do aluguel, o que lhe permitiu economizar para a aquisição da casa própria. Conforme já apontava Portes (2001, p. 95): “A saída de um jovem pobre do seu lugar de origem para estudar é sempre complexa. Envolve toda uma estratégia de aproximação e de dependência de diferentes sujeitos na construção de uma tessitura de pontos frágeis”.

Na trajetória de Wanderlei, também, podemos observar a ajuda da comunidade religiosa na escolha da moradia em São João del-Rei. Logo após a aprovação na UFSJ, o entrevistado entrou em contato, pelo *Facebook*, com a igreja Presbiteriana de São João del-Rei, pedindo algum direcionamento quanto à moradia. A resposta foi a indicação do grupo CEU. Wanderlei entrou em contato com a CEU, através de redes sociais, e obteve resposta de um dos participantes do grupo. Ele estava saindo da república onde morava e indicou-a para Wanderlei. Assim, o entrevistado chegou à cidade de São João del-Rei na companhia da mãe e foi logo morar nessa república, onde sempre residiram pessoas cristãs. Ressaltou que até os moradores que não possuíam vínculo protestante sempre respeitaram sua religiosidade e não houve qualquer atrito nesse sentido.

Então, eu vejo que foi, claramente, a soberania de Deus guiando a minha vida de maneira que eu fui para um lugar que eu não queria ir, que é São João del-Rei. E eu não passei aperto em momento algum. Eu não passei tristeza. Eu não senti saudade tipo: ‘Ah, eu estou abandonado aqui. Não tenho amigo. Estou morando num lugar ruim. Estou numa igreja ruim’. Em momento algum, eu tive isso (Wanderlei).

Segundo relatos de Wanderlei, a escolha pela UFSJ “foi a melhor escolha da minha vida”. E foi “100%” por causa das convivências cristãs, que teve em São João del-Rei, pois os colegas de república e os membros das comunidades cristãs em que participava atuaram como uma fundamental rede de apoio durante os anos de sua graduação em Engenharia Mecânica.

Antes de ingressar na UFSJ, Viviane cursou dois anos de Engenharia Civil na UFLA. A opção pela UFLA se deu porque havia uma vaga na república onde morava uma

amiga também evangélica. Nesse momento, a religião é como um “porto seguro” para moradia na nova cidade. Viviane gostou da cidade e, também, do fato de morar com uma pessoa com quem compartilhava da mesma fé. Em seu período em Lavras, estava muito envolvida na igreja: cantava no louvor e ia aos cultos quase todos os dias. Ao matricular-se na UFSJ e se mudar para São João del-Rei, a entrevistada morou em uma república com uma amiga também evangélica.

Já Rodovaldo chegou a São João del-Rei com os pais uma semana antes do início das aulas e começaram a procurar uma república para o entrevistado morar. Por encontrar apenas repúblicas onde havia festas, consumo de bebidas alcoólicas e afins, seus pais decidiram ir até a igreja Presbiteriana da cidade para pedir uma indicação de moradia para o pastor. O pastor lhes indicou, então, a CEU, a fim de que o estudante pudesse entrar em contato com outros jovens a respeito de moradia, e ofereceu um quatinho nos fundos da igreja para o entrevistado ficar até encontrar um lugar para morar. Rodovaldo morou nesse quatinho nos fundos da igreja por três meses. Em seguida, mudou-se para uma república “mais tranquila” com outros dois estudantes.

Nas trajetórias de Alessandra e de Márcia, não houve o auxílio da igreja para escolha da moradia em São João del-Rei. Alessandra recorreu a uma corretora de imóveis, enquanto Márcia recorreu a redes sociais de aluguel de repúblicas. Ambas as entrevistadas continuaram a participar dos cultos evangélicos na nova localidade e, após determinado tempo, Márcia mudou-se para uma casa localizada na mesma rua da igreja Quadrangular em que congregava.

#### **4.5 Pertencimento religioso e conflitos no mundo universitário**

O pertencimento religioso, além de ter auxiliado de forma material e simbólica as trajetórias, foi motivo de conflitos no interior do mundo universitário. Ao ser indagado sobre como foi ser evangélico no quartel e na UFSJ, Heberth relatou: “Eu sempre fui um ET [extraterrestre] em todos os momentos da minha vida”. E acrescentou: “Foi difícil não ser aceito de começo por ninguém”. Porém, é uma pessoa muito otimista, que não vê esse processo como um sofrimento. O entrevistado ressaltou que “não tem problema nenhum você ser de raiz afrodescendente, você ser do candomblé ou da macumba. Eu preciso te aceitar. Mas, é uma afronta eu ser um cristão declarado numa sala de aula”. No entanto, apesar de se sentir como um “alienígena” na universidade, sempre procurou ser próximo de todos e ter um bom relacionamento com a turma.

Heberth relatou que, apesar de estar próximo a pessoas, tanto no trabalho quanto na UFSJ, que frequentavam festas, boates e casas de prostituição, bebiam ou usavam drogas ilícitas, sempre se manteve firme aos seus princípios e convicções apreendidos pela família e pela igreja. Apesar de sempre recusar convites para festas e afins e ser visto como o “certinho”, era amigo de todos e conselheiro nos momentos difíceis.

A relação entre Heberth e seus colegas de sala de aula, inicialmente, era delicada devido às diferenças políticas e religiosas. Nunca, escondeu seus princípios cristãos. Ressaltou ser um homem “conservador” e que, “por mais que o meu pensamento tenda a ser de direita, eu não concordo com tudo”. Em momento algum, foi taxado como “homofóbico”, “racista”, “misógino” ou “facista”, porque acredita que “a gente não tem o poder de diminuir ninguém por nenhum pensamento, ou costume, ou crença, em momento algum”, demonstrando seu respeito à diversidade.

Todavia, apesar de respeitar as diferenças, era hostilizado pelos colegas de trabalho: “Sempre, fui o ‘viadinho’, eu sempre fui o ‘bichinha’, em todo lugar que eu estive com homens”, desde a escola até o trabalho no Exército. Os militares, também, se referiam a ele como “crentão” e “pastorzinho”.

O entrevistado relatou que, na universidade: “Eu tenho um professor que é *gay*, é petista, é de esquerda, de extrema-esquerda, e ele é socialista, às vezes. Então, tipo assim, ele é esse estereótipo. Eu, na sala, eu sou o militar, cristão, hétero, branco e conservador, de direita”. Ressaltou, em entrevista, que o professor nunca foi desagradável com ele, mas que percebia que o tratamento com ele era um pouco diferente com o dos demais estudantes. Heberth foi reprovado em sua disciplina por faltas, enquanto outros estudantes diziam não se preocupar em faltar às aulas de tal professor. O entrevistado, também, relatou que já ouviu de colegas que o professor se referiu a ele como “militarzinho de direita” em sua ausência. Entretanto, em momento algum, houve uma situação séria de briga ou afronta entre os dois ou com outros professores.

Na universidade, Márcia contou-nos que, no início, houve resistência da turma, pois acreditavam que, por ser evangélica, era apoiadora do atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro: “Porque a raiva que o povo tem do povo evangélico é por causa do Bolsonaro [...] por causa dessa forma que foi a eleição passada”. Para Spyer (2020, p. 25), nas eleições do ano de 2018,: “Jair Bolsonaro se apresentou para a sociedade como representante dos valores familiares cristãos, e no segundo turno colheu a maioria (68%) dos votos evangélicos. Para muitos analistas, foi o voto evangélico que deu a vitória ao ex-capitão”.

A entrevistada expõe, inclusive, que o pastor da igreja em que congregava no ano de 2018 falava “coisas absurdas” durante os cultos, como: “quem não votar no Bolsonaro não está de acordo com o pastor da igreja”, “chamava a Covid de gripezinha” e “falava que crente não pega Covid”.

A entrevistada acrescentou que “figurinhas gospel começaram a rolar” no grupo de *WhatsApp* da sua turma. Os colegas passaram a lidar, então, com as diferenças religiosas com humor.

Na UFLA, Viviane fez parte de um coletivo negro da Universidade, denominado Coletivo Dandara Zumbi, por determinado tempo: “Fui expulsa por ser crente (risos). Eles falavam que não dá para ser cristão e consciente da raça, porque é hipócrita. Que o Cristianismo é colonizador por si. Então, não pode e, aí, me expulsaram (risos)”. É possível observarmos o conflito entre grupos diferentes e a intolerância do grupo ao expulsar a estudante simplesmente pelo seu pertencimento religioso.

Na UFSJ, Viviane teve uma professora branca, “racista”, que lecionava uma disciplina sobre questões étnico-raciais. Segundo a entrevistada, a professora “trazia autores racistas” para as discussões da disciplina, apontava para as pessoas negras da sala de aula e falava: “Os negros! Os escravos!”. Viviane, constantemente, a questionava sobre os autores trabalhados: “Você não vai trazer nenhum autor negro? Não vai trazer nenhum tema de pessoa negra? Você vai passar a disciplina inteira em torno de pessoas brancas?”. Devido aos seus questionamentos, recebeu nota baixa em participação nas aulas, porém era uma das estudantes que mais participava, conforme apontou.

Em relação à convivência com os professores e outros estudantes da UFSJ, Alessandra, Wanderlei e Rodovaldo asseveraram não terem sofrido preconceitos ou desrespeito em virtude da sua religiosidade. À época das entrevistas, Alessandra cursava o primeiro período no sistema híbrido de ensino, o que não a impediu de dar mais informações sobre a sua vivência universitária, já que cursava o início da graduação.

Wanderlei afirmou que os professores do curso de Engenharia Mecânica lecionavam os conteúdos e “não expressavam pensamento, seja ele político, seja ele religioso, seja sobre a sociedade”. Então, não teve problemas de convivência com os professores, nem com outros estudantes em razão de seu pertencimento religioso.

Rodovaldo, por sua vez, contou-nos que, inicialmente, por estar muito envolvido nas atividades da CEU, não se aproximou dos colegas do curso de Arquitetura e Urbanismo. No entanto, em determinado momento, ficou muito próximo deles e passou a viver nos “dois mundos”. Continuou a participar das atividades do grupo religioso, mas

teve novas vivências na companhia dos colegas da UFSJ, tais como participação em festas e consumo de bebidas alcoólicas.

Enfim, neste capítulo, discutimos sobre a construção do *habitus* religioso, que, nas trajetórias investigadas, apresenta-se pela busca pela moralidade, desprezo aos prazeres carnavais e dedicação à vida religiosa. As famílias pautaram seu modo de vida dedicando-se ao trabalho remunerado, cuidado da casa e dos filhos, exercício religioso e estudos.

Também, tratamos do efeito da religião na dinâmica familiar, que, a partir dos dados coletados, mostrou-se como um recurso positivo nas trajetórias escolares de sucesso através da regularidade aos cultos e eventos religiosos, na participação em grupos infantis e em escolas dominicais, na prática da leitura bíblica, no controle de horários e de saídas por parte dos pais e responsáveis, na divisão de tarefas domésticas, nos hábitos alimentares e nos gostos musicais, de programações televisivas e de vestuário.

Observamos que o *habitus* religioso age em concordância com o *habitus* escolar. São evidentes as relações de semelhanças entre as sociedades internas criadas no interior das igrejas e as salas de aula das escolas regulares. Os grupos infantis e as escolas dominicais foram espaços de desenvolvimento de práticas culturais, habilidades e conhecimentos valiosos para as escolas, não se limitando apenas a questões linguísticas e cognitivas, mas também artísticas e socioemocionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, propusemo-nos a investigar as trajetórias e as estratégias de escolarização de estudantes e egressos protestantes da UFSJ, provenientes das camadas populares. A partir dos dados, analisamos o conjunto de “circunstâncias atuantes” empreendidas pelos homens e mulheres entrevistados e suas famílias e, por fim, a socialização entre família, escola e igreja como fator na construção de um rendimento escolar favorável.

A presente pesquisa se configurou enquanto uma análise de dados construída por meio de entrevistas de caráter genealógico, considerando múltiplas gerações. Partimos da hipótese de que estudantes de famílias protestantes podem ter um grau de vantagem em relação aos demais membros das camadas populares, uma vez que valorizariam relações sociais, comportamentos e códigos de linguagem, que a escola vivencia e exige.

Em nosso levantamento na literatura, apresentamos conceitos fundamentais para a compreensão da investigação, como os conceitos de camadas populares, trajetórias e estratégias escolares e “circunstâncias atuantes”. Por fim, dedicamo-nos à análise de três estudos, que abordaram a interface entre religião e escolarização. Identificamos que as relações entre religião e escolarização é um tema pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, sendo ainda recentes, de menos de 20 anos.

As leituras das obras de Max Weber, de Pierre Bourdieu e de outros sociólogos, que abordam questões como cultura, religião e escolarização, corroboraram a compreensão das trajetórias escolares dos sujeitos investigados e a compreensão das relações entre *habitus* religioso e rendimento escolar favorável.

Em nossa pesquisa, identificamos que, o modelo de família nuclear predominou entre as trajetórias investigadas. Vale ressaltarmos, também, o falecimento precoce de um dos pais em três dos seis casos.

Pudemos perceber, ainda, que os pais e os responsáveis dos entrevistados provêm de uma origem socioeconômica humilde e ingressaram, ainda na adolescência, no mundo do trabalho ou casaram-se jovens. Os avós, maternos e paternos, possuíam baixa escolarização e empregos manuais. Quem alcançou níveis mais altos, o fez já na vida adulta e por incentivo do marido.

A mãe de Wanderlei concluiu um curso superior, e os pais e mães de Viviane e Rodovaldo se graduaram. Isto é, cinco dos genitores concluíram o Ensino Superior. Três deles concluíram a graduação no seminário teológico da igreja protestante graças a uma

ajuda de custo da instituição religiosa e duas mães concluíram o curso superior em instituições de ensino privadas, uma com auxílio do FIES e a outra arcava com as mensalidades do curso. Vale pontuarmos que a tia de Heberth, moradora da casa onde o entrevistado residia e também responsável por sua educação, graduou-se em Pedagogia. Assim, nossos resultados indicam que a maioria das famílias vê nos estudos a única maneira de obter ascensão social.

Em nossas análises das entrevistas, pudemos inferir que as condições de existência, o agrupamento familiar, o falecimento precoce da mãe, os abusos físicos e psicológicos da madrasta e o capital cultural mais fraco de que a família tinha posse resultaram no desenvolvimento de estratégias menos regulares durante a escolarização de Alessandra, uma vez que as expectativas do pai era que a filha soubesse ler e escrever, e não almejava a conclusão da Educação Básica, tampouco seu ingresso no Ensino Superior. Assim, a evasão escolar, duas reprovações e a entrada tardia na universidade marcaram sua trajetória escolar.

A trajetória de Heberth é marcada por um contexto familiar desfavorável à escolarização prolongada, como os problemas psíquicos, alcoolismo, tabagismo e consumismo da mãe, além da separação dos pais e morte precoce do genitor. Ele é o único dentre os entrevistados que não possuía o modelo de família nuclear e tinha a avó materna como sua principal cuidadora, além da comunidade protestante como seu pilar de sustentação nos momentos mais difíceis da sua vida. A sua tia materna foi a principal figura de incentivo à ascensão econômica via Educação Superior.

Outra participante, Márcia, estudante de Música, indicou que sua paixão pela música surgiu na igreja, nos grupos de louvores. Em casa, também, teve contato com a música desde cedo. Sua participação nos grupos infantis no interior da instituição religiosa foi imprescindível na sua trajetória escolar. Desde tenra idade, participou de aulas de dança, teatro, música e estudo bíblico. As políticas públicas do município de Santa Bárbara, também, foram essenciais para seu sucesso escolar, além da mobilização familiar direcionada para a conclusão da Educação Básica e ascensão social. A família não tinha a Educação Superior como um projeto de vida, porém a existência de estratégias, como recolher livros, revistas e jornais do lixo para que a filha tivesse acesso em casa, foram primordiais na construção de uma trajetória escolar de sucesso.

As relações familiares e socioeconômicas resultaram no desenvolvimento de estratégias mais regulares durante a escolarização do participante Wanderlei. A mãe, secretária escolar, graduada em Direito e o pai, lapidário até seu falecimento precoce,

tinham a Educação Superior como projeto de vida para os filhos gêmeos. Nesse sentido, sua genitora inculcava no filho o valor da escola, uma vez que, por trabalhar em uma instituição de ensino, conhecia bem as regras do “jogo escolar”.

Já Viviane indicou que sua família sempre morou em casas cedidas pelas igrejas, nos fundos das instalações religiosas, exceto nos dois anos em que a família morou no apartamento adquirido através do programa habitacional MCMV. A religião atuou, inclusive, como apoio material<sup>58</sup>. A família mudava-se constantemente de cidades em virtude do trabalho do pai como pastor e residiam, geralmente, em bairros periféricos. Viviane estudou, ao todo, em seis instituições de ensino diferentes durante a Educação Básica, somando-se creches e escolas, públicas e privadas, além de duas universidades públicas durante o Ensino Superior. Os pais investiram material e imaterialmente na escolarização da filha, visando ao seu ingresso em uma instituição de Ensino Superior. Inclusive, buscaram informações, beneficiando-se do capital social ao conquistar uma vaga em uma instituição de ensino através da ajuda de uma participante da igreja.

Em razão do trabalho do pai de Rodovaldo como pastor, a família mudava-se constantemente, o que resultou em recorrentes mudanças de instituições de ensino. O arquiteto e urbanista estudou em dez instituições diferentes: duas durante a Educação Infantil, quatro no Ensino Fundamental, duas no Ensino Médio e duas no Ensino Superior. A mãe, professora de Língua Portuguesa, estava por dentro das “regras do jogo escolar” e procurava informações que pudessem colaborar com o plano escolar, sobretudo, com os membros das igrejas em que congregava. A mobilização familiar foi imprescindível no percurso escolar de Rodovaldo. Os pais esforçaram-se para inculcar-lhe o valor simbólico da escola como maneira de obter ascensão social: “ser alguém na vida”.

Com relação ao desempenho escolar de sucesso, notamos que este sofreu influência de um conjunto de variáveis, que se relacionam entre si. Os entrevistados eram considerados “bons alunos” durante a Educação Básica, exibiam um bom relacionamento com professores e colegas de classe, eram dedicados e comprometidos e apresentavam bons resultados escolares. Pudemos observar a “boa vontade cultural” por parte dos entrevistados, que realizavam todas as atividades e deveres propostos pelos docentes. A ausência de reprovações em cinco das seis trajetórias investigadas garantiu a regularidade escolar. O ingresso precoce dos entrevistados em escolas ou creches e a presença de capital escolar (graduação superior) por parte dos pais e responsáveis em quatro das seis

---

<sup>58</sup> Salário do pai como pastor, moradia cedida pela igreja e graduação dos pais no Seminário da igreja protestante.

trajetórias, também, são fatores que beneficiaram o sucesso escolar dos participantes. É evidente o grau de identidade entre os estudantes e a instituição escolar durante a Educação Básica.

Destaca-se a existência do hábito da leitura por parte dos pais e responsáveis durante a infância dos filhos/neto/sobrinho, majoritariamente de textos bíblicos e livros didáticos no caso dos pais que se graduaram ou daqueles que atuavam na docência. Desde tenra idade, as crianças tiveram contato com a Bíblia Sagrada e livros bíblicos infantis no seio familiar e na igreja.

Outro aspecto comum presente nas trajetórias investigadas é o aumento da participação dos entrevistados nas atividades da igreja e a dedicação à vida religiosa durante a adolescência. Inferimos que o aumento na frequência à igreja esteja relacionado ao amadurecimento, que lhes permitia ter autonomia de ir até à igreja sem a necessidade de companhia de familiares.

Nossas análises indicaram uma baixa participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares (ajuda na resolução de tarefas e trabalhos escolares). Havia autonomia da criança na realização dos deveres escolares, uma vez que realizava as tarefas sozinha, com ajuda de colegas ou em grupos de estudos. Isso não quer dizer que não havia acompanhamento escolar. Os pais direcionavam quanto às fontes a serem utilizadas para pesquisa, organizavam o ambiente para estudo (na mesa da cozinha, por exemplo), compravam os materiais necessários (como cartolina), matriculavam os filhos nas melhores escolas públicas ou buscavam bolsas de estudo em escolas particulares, incentivavam o hábito da leitura, adquiriam livros, revistas e jogos didáticos para os filhos/alunos, educavam as crianças e adolescentes conforme valores e princípios morais etc. Assim, a participação da família na trajetória escolar ocorreu, sobretudo, com ajuda material e moral.

Para que as mães pudessem desempenhar atividades remuneradas e participar das atividades no interior das igrejas, em todos os casos, houve a divisão das tarefas domésticas entre o grupo familiar (pai, mãe, filho(a), tia e avó).

Em cinco das seis trajetórias, a presença masculina foi significativa na trajetória dos filhos, cabendo a ambos os genitores (pai e mãe) a responsabilidade pelas tarefas domésticas, como ajudar no cuidado com os filhos, na participação de reuniões escolares, na realização das compras nos supermercados, no preparo das refeições ou na limpeza da casa. Em um dos casos, era o pai quem auxiliava nas tarefas de Língua Inglesa, pois era fluente no idioma por ter morado certo tempo na África.

A opção pela universidade pública pelos entrevistados pela oferta de ensino gratuito é outra característica comum nas trajetórias. Em razão do pertencimento às camadas populares, a conquista de uma vaga em uma instituição de ensino pública era a única forma de o filho/neto/sobrinho ingressar no Ensino Superior, já que a família não teria meios de arcar com as mensalidades de uma instituição privada, exceto na trajetória de Rodovaldo, em que o pai custeou um período do curso de Engenharia Civil na PUC-Minas.

Portes (2000) criou o conceito de “circunstâncias atuantes” enquanto ações de curto prazo realizadas pelas famílias no decorrer da trajetória escolar dos filhos/alunos. Tais circunstâncias são complexas, amplas, possuem relações entre si e fazem sentido de forma conjunta, porque, isoladas, não levariam ao sucesso escolar.

Nesse contexto, nossa pesquisa propõe destacar um conjunto de “circunstâncias atuantes” presentes nas trajetórias dos sujeitos. Elas foram produzidas por meio de um diálogo entre as seis trajetórias, na busca pelas congruências nos relatos, a saber: a) a disciplina, a obediência e a docilidade; b) a autonomia, a responsabilidade e a organização; c) a participação em grupos infantis no interior da igreja; d) os cultos domésticos; e) a igreja como espaço de desenvolvimento de práticas culturais; e f) o exercício de funções de liderança na igreja e de trabalho voluntário.

O *habitus* religioso transmitido pela família e pela igreja contém elementos, que podem ser valorizados pela escola. Assim, características, como disciplina, obediência, docilidade, moralidade, autonomia, responsabilidade, assiduidade, pontualidade e organização, destacaram-se como comuns aos entrevistados. A prática religiosa produz, então, um comportamento que parece agir em consonância com as práticas escolares.

O acompanhamento pedagógico, via grupos infantis no interior das igrejas, em alguns casos antes mesmo da inserção da criança na escola, foi marcante nas trajetórias e consiste em uma das “circunstâncias atuantes” analisadas nesta dissertação. A participação em grupos infantis no interior das igrejas e escolas dominicais colaboraram com a aquisição de capitais simbólico e cultural por meio do desenvolvimento de práticas culturais ofertadas pela igreja, como escrita, leitura, interpretação textual e oralidade.

Os cultos domésticos estiveram presentes em cinco das seis trajetórias ao menos uma vez por semana. Os sujeitos entrevistados e seus familiares apresentaram o hábito de orar, ler a Bíblia e cantar louvores em família. Prática que em muito beneficiou a cognição, a oralidade e a leitura das crianças e dos adolescentes no período escolar.

As instituições religiosas destacaram-se como espaços de desenvolvimento de práticas culturais, como viagens, passeios, teatro, música, esporte, pintura, canto e dança,

além do importante reforço escolar. A oferta de aulas gratuitas ou a um custo muito baixo possibilitou acesso à cultura de crianças e jovens das camadas populares, beneficiando seus percursos escolares, uma vez que, quanto maior o acesso a bens culturais, maiores as chances de sucesso escolar.

Desde cedo, os entrevistados participaram ativamente das atividades da igreja, atuando, inclusive, na liderança de algumas funções. Participaram de grupos musicais e de dança nas igrejas, lideraram grupos de jovens, lecionaram para classes de crianças e de adolescentes, participaram de encontros em outras localidades e viagens e desenvolveram trabalhos sociais, visando a atender a pessoas em situação de vulnerabilidade. A liderança é uma característica superestimada pela instituição escolar e pelo mercado de trabalho e foi desenvolvida na igreja, conforme relatos dos entrevistados, beneficiando suas trajetórias escolares.

No que concerne às estratégias empreendidas pelos entrevistados e por suas famílias, podemos destacar a ambição maior dos pais e responsáveis de que os filhos/neto/sobrinho se dedicassem aos estudos. Em nenhum dos casos, os pais ou responsáveis exigiram a inserção do entrevistado no mundo do trabalho durante a Educação Básica. A prioridade para eles eram os estudos. Os estudantes que ingressaram, o fizeram por livre vontade, ou para fugir do ambiente doméstico hostil, ou para adquirir bens que não poderiam ser oferecidos pela mãe. O ensino escolarizado, para os pais e responsáveis, era a maneira mais eficaz para obter ascensão intergeracional.

As famílias de Heberth, Wanderlei, Viviane e Rodovaldo se mobilizaram para que os filhos/sobrinho concluíssem um curso superior. Na trajetória de Heberth, o incentivo à realização de um curso superior ocorreu por parte da tia. Sua mãe visava, apenas, à conclusão do Ensino Médio. Os familiares de Márcia, também, tinham como objetivo principal a conclusão da Educação Básica. Já o pai de Alessandra não vislumbrava nem mesmo a conclusão do Ensino Fundamental.

Outra estratégia empreendida pelas famílias foi a opção pelas melhores escolas públicas das cidades, ou a busca por descontos na mensalidade, ou bolsa de estudos em escolas particulares. Após descontos das mensalidades no seu salário, a mãe de Viviane recebia cerca de 100 reais para atuar como professora na mesma escola privada onde dois dos filhos estudavam.

A garantia das exigências escolares básicas (alimentação, moradia, material escolar etc.) por parte da família consistiu em outra estratégia. A oferta de quatro refeições diárias pelos pais e responsáveis demandava certo esforço para que a dieta não faltasse à família,

cabendo aos provedores receber ajuda financeira de familiares, vender parte das férias e realizar hora extra no trabalho ou picos, visando a alimentar a família. Em relação à moradia, os entrevistados residiam em bairros periféricos, em casa alugada, cedida pela igreja, “de favor” ou construída no terreno da família. O material escolar foi garantido por todas as famílias com ajuda de familiares, da prefeitura da cidade, que distribuía *kit* escolar, ou da empresa onde o pai trabalhava, que distribuía material escolar para os filhos dos funcionários.

A formação de grupos de estudos e a organização de estudos individuais por parte dos sujeitos durante os Ensinos Fundamental e Médio destacam-se como uma estratégia, que beneficiou seus percursos escolares de sucesso. Grupos de estudos formados na casa de colegas ou em salas vagas na escola foram fundamentais para suprir o *déficit* de capital econômico dos entrevistados.

Vale mencionarmos, também, a mobilização familiar via esforço para inculcar nos filhos/sobrinho o valor simbólico da escola como forma de obter ascensão intergeracional. Em alguns casos, as famílias, inclusive, incentivaram a competição escolar desde o início da escolarização. Educavam seus filhos para serem os melhores alunos das turmas e exigiam excelentes resultados escolares.

Havia a busca pelas famílias em conhecer as “regras do jogo no campo escolar” e aprender a jogar de acordo com as demandas e as exigências da escola. Sobremaneira, as mães que atuavam na docência, ou para aquela que atuava como secretária escolar, por trabalharem em instituições de ensino, estavam por dentro das “regras do jogo escolar” e beneficiaram-se desse privilégio. A estratégia empreendida foi o uso de capital social como forma de obter “capital informacional”, sobretudo de informações, que beneficiassem o percurso escolar dos filhos. As mães procuravam informações que pudessem colaborar com o plano escolar, particularmente, com os membros das igrejas em que congregavam ou com colegas de trabalho, no caso das mães que atuavam como professoras ou secretária escolar.

As famílias valorizam a “ética do trabalho”, associada à dignidade, à honra, ao exercício de uma função social e como forma de obter respeito da sociedade religiosa. O valor do trabalho era transmitido pelo exemplo. Existe a prioridade dos pais e responsáveis em ensinar aos filhos/neto/sobrinho valores morais e a “ética do trabalho” através da disciplina e da dedicação.

Pudemos observar, ainda, o controle por parte da maioria das famílias do “mundo da rua”. As famílias, que permitiam que os filhos brincassem na vizinhança, controlavam

os horários para o retorno à casa. Em todas as trajetórias pesquisadas, até a adolescência, os entrevistados não frequentavam festas, bares ou baladas, ou experimentavam bebidas alcoólicas. Somente dois dos pesquisados, os filhos de pastores, vivenciaram tais experiências após ingresso no Ensino Superior e depois de deixarem a casa da família para estudarem em outra localidade.

Quanto à música, destaca-se a preferência pelos compositores de canções gospel. No que diz respeito ao vestuário, parece estar fortemente vinculado à prática religiosa. Quase a totalidade dos entrevistados tem preferência por roupas simples e discretas: calças *jeans* e camisas lisas com cores neutras, sem estampa, e rejeitam o vulgar. Segundo relatos, os pais e responsáveis eram contra as programações televisivas voltadas a conteúdos eróticos, violentos e os que abordassem questões relacionadas à idolatria.

Diante do discutido, podemos afirmar que a “ética religiosa”, de que trata Max Weber (1982, p. 311), determinou o modo de vida dos entrevistados e de suas famílias mais fortemente que a própria posição social, além de ser orientadora da conduta de vida de seus praticantes. As famílias procuraram pautar seu modo de vida nos princípios e ensinamentos religiosos, dedicando-se ao trabalho remunerado, cuidado da casa e dos filhos, exercício religioso e estudos.

Encontramos certas semelhanças entre os entrevistados e suas famílias em relação a experiências, costumes, *habitus*, expectativas, estratégias, modos de ser, vestir-se e agir. Nessa busca pela moralidade ideal, acabavam por descartar o que seriam os prazeres mundanos, o que permitiu aos entrevistados dedicarem-se à vida escolar e religiosa, mostrando-se como uma aliança importante na composição de seus percursos escolares de sucesso.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniela Perpétua. *Trajetórias escolares de longa duração de sujeitos provenientes do meio rural*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

ANUATTI-NETO, Francisco; NARITA, Renata Del Tadesco. A influência da opção religiosa na acumulação de capital humano: um estudo exploratório. *Estudos econômicos*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 453-486, 2004.

ÁVILA, Rebeca Contrera. *Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália – novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. *Caderno CRH*, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz *et al.* (Org.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010, p.155-174.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: CENPEC, 2013.

BÍBLIA SAGRADA: nova versão transformadora: letra grande. 1. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2016.

BOURDIEU, Pierre. Genese e estrutura do campo religioso. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Pulo: Perspectiva, 2015a, p. 27-78.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Anfrânio (Org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b, p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina *Usos e abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Anfrânio (Org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c, p. 89-141.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 172.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. *Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.

CARVALHO, Cynthia Paes de; RAMOS, Maria Elizabete Neves. Religião de sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, e162025, 2017.

CRUZ, Raiane Jéssica da. A escola e sua função de conservação social. *Revista Saberes Interdisciplinares do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves*, Ano IX, n. 18, p. 13-21, jul./dez. 2016.

CUNHA, Nina Menezes; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, v. 44, n. 1, p. 71-116, abr. 2014.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955. p. 25-36.

FAJARDO, Maxwell Pinheiro. *Pentecostais, migração e redes religiosas na periferia de São Paulo: um estudo do bairro de Perus*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FERREIRA, Ismael de Vasconcelos. *Ser crente: experiência e linguagem religiosa da vida pentecostal*. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Segunda Carta: do direito e do dever de mudar o mundo. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000. p. 53-63.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, 1997.

HAMMERSLEY, Martyn; TURNER, Glenn. Conformist pupils? In: HAMMERSLEY, Martyn; WOODS, Peter (Ed.). *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes, Open University Press, 1984.

HERVIEU-LÉGER, Daniëlle; WILLAIME, Jean-Paul. *Sociologia e religião: abordagens clássicas*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

KERSCH, Dorotea Frank; SILVA, Michele Otto da. *Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 51.2. p. 389 - 408, jul/dez. 2012.

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

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, Annette. Using the Terms Hypothesis and Variable for Qualitative Work: A Critical Reflection. *Journal of Marriage and Family*, v. 74, p. 671-677, Aug. 2012.

MARQUES, Jordania Alyne Santos. *As territorialidades da festa junina de Campina Grande-PB (2016-2017)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MINARELLI, Marina Nascimento. *Educação e religiosidade evangélica nos meios populares: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

MONTEZANO, Maria de Lourdes da Cunha. *Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Tendências atuais da sociologia da educação*. Leituras & Imagens, Florianópolis: UDESC, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. *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.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-184, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul./set. 2015.

PEREIRA, Juliana Aparecida Tavares. *A escolarização dos filhos de catadores de materiais recicláveis de São João del-Rei*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PORTES, Écio Antônio *et al.* Na cozinha de famílias rurais: práticas de escolarização de mães com filhos em idade escolar. *In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA*, 7., 2012, Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2012.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RAMOS, Maria Elizabete Neves. *Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Maglaice Miranda; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Escolarização em contextos rurais: a perspectiva das famílias. *Debates em Educação*, v. 13, n. 31, , p. 281-306, jan./abr. 2021.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out.-dez. 2011.

RIBEIRO, VanessadaSilva P. Redes de amparo eos evangélicos pentecostais em favela: uma abordagem a partir da Assembleia de Deus no norte fluminense. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 41., 2017, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu, 2017. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/111188400-Redes-de-amparo-e-os-evangelicos-pentecostais-em-favela-uma-abordagem-a-partir-da-assembleia-de-deus-no-norte-fluminense.html>>. Acesso em: 16 maio 2022.

ROCHA JÚNIOR, Armando. *A influência religiosa na vida de adolescentes universitários da grande São Paulo: um estudo à luz do método de Rorschach*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernado do Campo, 2004.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 245-264.

SANTOS, Valéria de Oliveira. *A longa espera: a entrada tardia de estudantes das classes médias no curso de Medicina da UFSJ*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros?: caminhada de jovens pobres para a universidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SOUZA, Fernanda de Lima. *A escolha de um estabelecimento de ensino católico por algumas famílias moradoras do Méier: a pluralidade do ato de escolher*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

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, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPYER, Juliano. *Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam*. São Paulo: Geração Editorial, 2020.

TERRAIL, Jean Pierre. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Universidade Lumière Lyon 2, Faculdade de Antropologia e Sociologia. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. Revisão técnica Lea Pinheiro Paixão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 65-77, 2010.

TRINDADE, Rosilena Cunha da. *Quatro mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de São João del-Rei*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI,

Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução Mário Moraes. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? *Cadernos de campo*, Araraquara: UNESP – Programa de pós-graduação em Sociologia, Ano II, n. 3, p. 65-70, 1995.

## APÊNDICES

### Apêndice 1: CHAMADA DAS REDES SOCIAIS

Oi, pessoal. Meu nome é Raiane e sou aluna do programa de Mestrado em Educação da UFSJ. Realizo uma pesquisa, que visa a conhecer as práticas educativas de estudantes protestantes (evangélicos). Conversando com meu orientador, optamos por investigar:

1. estudantes evangélicos;
2. matriculados na UFSJ a partir de 2015 (de todos os cursos);
3. das camadas econômicas mais baixas; e
4. que os pais também sejam evangélicos.

Se você se encaixa nesses critérios ou conhece alguém que se encaixa e queira participar desta pesquisa, por favor, entre em contato comigo.

A metodologia será uma entrevista de aproximadamente 60 minutos. A entrevista ocorrerá no horário e local definidos pelo participante.

A pesquisa passará pelo Comitê de Ética para garantir todos os direitos aos entrevistados, inclusive o direito à identidade preservada.

Conto com vocês. Entrem em contato pelo telefone:

*WhatsApp:* (32) 99929 – 1812

## Apêndice 2: QUADRO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE RELIGIÃO E ESCOLARIZAÇÃO

TÍTULO	TIPO	AUTOR(A)(ES)	ANO
A influência religiosa na vida de adolescentes universitários da grande São Paulo: um estudo à luz do método de Rorschach	Tese	Armando Rocha Júnior	2004
A influência da opção religiosa na acumulação de capital humano: um estudo exploratório	Artigo	Francisco Anuatti-Neto Renata Del Tedesco Narita	2004
Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras	Dissertação	Maria de Lourdes da Cunha Montezano	2006
Religiosidade humana e fazer educativo	Dissertação	Marcos André Scussel	2007
Juventude e religiosidade: como os jovens se relacionam com o transcendente, a moral e a educação	Dissertação	Andersosn Pimentel Meneguice	2009
A socialização em grupos religiosos católicos: repercussões nas trajetórias escolares longevas nos meios populares	Dissertação	Anna Donato Gomes Teixeira	2012
Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte	Dissertação	Nina Menezes Cunha	2012
Religião na escola: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro	Dissertação	Amanda André de Mendonça	2012
A influência da religião no desempenho de escolares provenientes de uma comunidade vulnerável de Santa Maria, RS	Artigo	Leonardo Rigo Guerra Dirce Stein Backes Fabrício Zanatta Regina Santini Costenaro Rosiane Rangel Janice Vidal Bertoldo Cristina SalingKruel Karen Mello de Mattos	2012
A atitude religiosa na escola: um estudo das características comportamentais e desempenho acadêmico das crianças de educação infantil oriundas de igrejas pentecostais e neopentecostais no âmbito escolar	Dissertação	Edilene Guimarães Batista da Silva	2013
Influência das redes religiosas no acesso e permanência em escolas públicas com bons resultados escolares	Dissertação	Maria Elizabete Neves Ramos	2014
Religiosidade e competências emocionais em estudantes universitários	Dissertação	Mauro Alexandre Moreira Ribeiro da Silva Miranda	2014
Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte	Artigo	Nina Menezes Cunha Eduardo Luiz Gonçalves Rios-Neto Ana Maria Hermeto de Oliveira	2014
Os rumos da religiosidade e suas implicações para com as atitudes e comportamentos de estudantes universitários	Dissertação	Mariana Salgado de Miranda	2015

Religiosidade na adolescência como facilitador no fazer pedagógico interdisciplinar com vistas à aprendizagem significativa	Dissertação	Beatriz Alice Kullmann de Souza	2015
Sons do silêncio: a relação entre religião católica e educação escolar – um estudo de caso	Artigo	Josélia Barroso Queiroz Lima	2015
Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico	Tese	Beatriz Willemsens	2016
Saberes de estudantes de Educação de Jovens e Adultos acerca da relação entre escola e religião	Artigo	Maria Regina Lins Brandão Veas Ana Claudia Ferreira Godinho	2016
Religião e sucesso escolar na rede municipal do Rio de Janeiro	Artigo	Cynthia Paes de Carvalho Maria Elizabete Neves Ramos	2017
Tempos de transformação: a religiosidade em trajetórias de jovens universitários sem religião	Dissertação	Iago Rodrigues Ribeiro	2018
O sentido de ser jovem e a experiência religiosa em uma escola de ensino médio em um município da região canavieira de Pernambuco	Dissertação	Marlon Anderson de Oliveira	2018
Grupo evangélico na universidade: práticas formativas, identidade religiosa e relações políticas	Artigo	Luís Antônio Groppo Lívia Furtado Borges	2018
Educação e religiosidade: uma abordagem fenomenológica de grupos de oração universitários (GOU) da UFSJ	Dissertação	Isabela Pereira Vicente Caporal	2019
Educação e religiosidade evangélica nos meios populares: expectativas das famílias sobre escolarização e educação moral	Dissertação	Marina Nascimento Minarelli	2020
Para além das cursas na estrada: a influência da socialização religiosa nas trajetórias e projetos de vida de jovens	Dissertação	Rachel Omoto Gabriel	2020

Fonte: elaborado por Raiane Jéssica da Cruz (2021).

**Apêndice 3: ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

- 1) Eu gostaria que você falasse um pouquinho, inicialmente, dos seus avós: avós maternos e paternos. O que é que eles faziam, em termos de trabalho, se estudaram, onde moravam...?
- 2) Seus avós pertenciam a alguma religião? Qual?
- 3) Você tem tios que frequentaram a universidade?
- 4) Você tem primos na universidade ou que já se formaram?
- 5) Seus tios e primos, em sua maioria, pertencem a alguma religião? Qual?
- 6) Qual era a ocupação/trabalho dos seus pais durante seu período escolar?
- 7) Fale um pouco da escolarização deles agora. Até que ano eles estudaram, você sabe?
- 8) Desde quando seus pais são protestantes? Em que idade, começaram a frequentar a igreja, foram batizados, você sabe?
- 9) Você tem irmãos(ãs)? Quantos?
- 10) Qual é a sua posição na fratria? É o(a) irmão(ã) mais velho(a), do meio ou mais novo(a)?
- 11) Dá para falar um pouco da escolaridade dos seus irmãos?
- 12) Seus irmãos, também, frequentam os cultos? São batizados?
- 13) Então, vamos começar a falar de você agora. Quem escolheu o seu nome e por quê?
- 14) Qual igreja você frequentava durante a escola? Qual frequenta atualmente? Foi batizado(a)?
- 15) Com que idade começou a frequentar os cultos? Quem o(a) levou pela primeira vez, lembra?
- 16) Como vocês iam à igreja (meio de transporte)?
- 17) Ganhou sua própria bíblia? Com que idade?
- 18) Em que cidade, você e sua família moravam durante seu período escolar?
- 19) Fez educação infantil?
- 20) Como é que foi a educação infantil?
- 21) Em que escola você estudou?
- 22) Como foi para conseguir a vaga nessa escola?

23) Você se lembra de orar durante esse período? Quem o(a) ensinou?

### **1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

24) E no 1º ano? Você mudou de escola? Em que escola estudou?

25) Por que você foi para lá?

26) Como foi para conseguir a vaga nessa escola?

27) Do 1º ao 5º ano, participava de atividades na igreja, participava de grupos infantis?

28) Como era o desenvolvimento dessas atividades?

29) Frequentava algum grupo de estudos bíblicos infantis? Fale um pouco sobre isso, por favor.

30) Ia aos cultos com que frequência? Quem o(a) levava?

31) Do 1º ao 5º ano, como foi sua escolarização? Teve alguma complicação? Alguma reprovação? Recuperação?

32) Quais eram suas dificuldades e facilidades na escola? Em quais disciplinas, você tinha mais dificuldades? E facilidades?

33) O que seus pais faziam quando você apresentava alguma dificuldade na escola?

34) A quais materiais para estudo você tinha acesso em casa?

35) Como era a aquisição de material didático no início e durante o ano letivo?

36) Como eram feitos os deveres de casa? Horários? Alguém acompanhava? Quem?

37) Alguém em casa olhava as atividades? Quem e como?

38) Havia outras pessoas que o(a) ajudavam nos seus estudos? Quem? Como e quando isso acontecia?

39) Você costumava ler em casa? Que tipo de leitura? Como era essa leitura?

40) E as reuniões escolares?

41) Havia, na escola, outras pessoas, com quem seus pais costumavam conversar sobre você? Como isso acontecia?

42) Como era a reação dos pais quanto à entrega dos resultados escolares através dos boletins e provas?

- 43) Sobre as avaliações, alguém acompanhava? Como era feito o acompanhamento?
- 44) Como vê o papel da igreja na sua escolarização até o 5º ano?
- 45) Tinha o hábito de orar e ler a bíblia em casa? Individualmente ou com a família?
- 46) Durante o 1º ao 5º ano, quais eram os valores e ensinamentos transmitidos pela sua família? O que seus pais consideravam importante na criação dos filhos?
- 47) Como era a sala de aula em relação ao comportamento dos(as) alunos(as)?
- 48) Como era sua rotina de preparação para ir à escola (organização dos materiais, higiene pessoal etc.)?
- 49) O que você fazia quando não estava na escola? Qual era a sua rotina quando chegava da escola?
- 50) Em relação ao tempo livre, o que vocês faziam nos finais de semana e nas férias?
- 51) Como os seus pais viam a escola? Satisfeitos ou insatisfeitos?
- 52) Como era ir e voltar da escola? (transporte, sozinho(a), acompanhado(a)?)
- 53) Como era sua relação com as professoras?
- 54) Como é que era sua relação com seus colegas de classe nesse período?
- 55) Brincava com os colegas fora da escola? Na rua?
- 56) Brincava com amigos da igreja em casa ou na rua? Havia um controle das suas amizades?
- 57) Relações de autoridade: quem dava as ordens em casa?
- 58) Havia o controle dos horários de brincar, estudar, assistir à televisão, realizar as tarefas domésticas, tomar banho, jantar etc.? Como?
- 59) Havia controle das saídas? Quem fazia? Como?
- 60) Vocês moram em casa própria? Desde quando?
- 61) Como foi a aquisição da casa (herança, financiamento ou construção)? Localiza-se em área central ou periférico?
- 62) Como é que você percebia que estava a vida econômica da sua família nesse período?
- 63) E em relação à posse de bens de consumo (automóvel, computador, celular)?
- 64) Como era a divisão das tarefas domésticas?
- 65) Quem cuidava das crianças na maior parte do dia?

### **6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

- 66) Como é que foi o 6º ano? Continuou na mesma escola ou mudou? Como é que foi isso?
- 67) Do 6º ao 9º ano, como foi? Teve recuperação ou alguma reprovação?
- 68) Como é que era a sua relação com seus colegas do 6º ao 9º ano?
- 69) Como é que era a sua relação com seus professores?
- 70) Como vê seu comportamento na escola durante essa época?
- 71) E como é que estava a vida econômica, nesse período, do 6º ao 9º ano?

### **ENSINO MÉDIO**

- 72) Como foi o ensino médio em termos de aprendizado?
- 73) Mudou ou continuou na mesma escola onde estudou o 9º ano? Você ficou do 1º ao 3º ano do ensino médio na mesma escola?
- 74) Estudava em qual turno: manhã, tarde ou noite?
- 75) Como eram seus dias durante o ensino médio? Tinha momentos exclusivos para os estudos, exercia trabalho remunerado, algum curso...?
- 76) Como era a vida financeira da família nesse período?
- 77) Como era sua relação com os colegas da sala?
- 78) E com os professores?
- 79) No geral, como era o comportamento das turmas durante o ensino médio?
- 80) Quais eram as expectativas dos seus pais sobre seu futuro escolar e profissional. Gostariam que você estudasse até que ano? Até que ano, eles, realmente, achavam que você estudaria?
- 81) Quais eram as expectativas dos seus pais em relação à vida pessoal? O que esperavam para o seu futuro?
- 82) Ao terminar o ensino médio, o que queria fazer, já tinha em mente?

### **ENSINO SUPERIOR**

- 83) Realizou cursinho pré-vestibular? Durante quanto tempo? Como foi? Teve ajuda?

- 84) Como foi a decisão pela universidade? Já se transferiu de curso no interior da universidade ou mesmo mudou de instituição?
- 85) Por que você veio para a UFSJ?
- 86) Como foi chegar a São João del-Rei?
- 87) Como foi mudar de igreja ao se mudar para São João del-Rei?
- 88) Conta para mim como é que foi ingressar no Ensino Superior? Que sensação você sentiu? E para os seus pais?
- 89) Como é (ou foi) para você ser religioso(a) na universidade?
- 90) E como é que têm sido ou foram esses semestres aqui na UFSJ?
- 91) Pode me falar, por favor, em qual período do curso? Ou já se formou? Quando? Sua idade, pertencimento racial, cidade onde reside atualmente e estado civil?

### Apêndice 4: QUADRO COMPARATIVO DAS TRÊS LDB

LEI 4.024, DE 1961			LEI 5.692, DE 1971			LEI 9.394, DE 1996			Idade prevista	
GRAU PRIMÁRIO ENSINO PRIMÁRIO	Educação pré-primária	Escola Maternal	ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO	Escola Maternal	0 a 6 anos	EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO INFANTIL	Creche	*	0 a 3 anos
		Jardim de Infância		Jardim de Infância				Pré-Escola	*	4 e 5 anos
	Ensino primário	1ª série	1º GRAU	Séries Iniciais	1ª série		1º Ano	6 anos		
		2ª série			2ª série		2º Ano	7 anos		
		3ª série			3ª série		3º Ano	8 anos		
4ª série	4ª série	4º Ano			9 anos					
Exame de Admissão ao Ginásio						5º Ano	10 anos			
GRAU MÉDIO ENSINO MÉDIO	1º Ciclo Ginásial	1ª série	1º GRAU	Séries Finais	5ª série	ENSINO FUNDAMENTAL	Anos Iniciais	6º Ano	11 anos	
		2ª série			6ª série			7º Ano	12 anos	
		3ª série			7ª série			8º Ano	13 anos	
		4ª série			8ª série			9º Ano	14 anos	
	2º Ciclo Colegial	1ª série	2º GRAU	3ª série 4ª série (alguns casos regime profissional)	1ª série	ENSINO MÉDIO	1º Ano	15 anos		
		2ª série			2ª série		2º Ano	16 anos		
		3ª série			3ª série		3º Ano	17 anos		
	Exame de Admissão ao Ensino Superior			Admissão: Exame Vestibular			Admissão: Vários			
	ENSINO SUPERIOR			ENSINO SUPERIOR			ENSINO SUPERIOR			18 anos

#### Fontes

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n.º 03**, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. BRASIL. **Lei n.º 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei n.º 7044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º Grau.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Expedição de Documentos de Escolas Extintas**. Belo Horizonte: SEE/MG, 1998.

OBS: A Educação Infantil, nas Leis 4024/61 e 5692/71, não traziam orientações para a organização de forma específica quanto na Lei 9394/96. Mas havia uma divisão em Pré-escola e Jardim de Infância para crianças abastadas e creche para crianças pobres. Nas creches, tinha-se apenas um caráter assistencialista, enquanto as pré-escolas e jardins de infância tinham um caráter educativo. O sentido “creche” como entendemos hoje veio somente com a Lei 9394/96. As formas de organização e enturmação são definidas a critério de cada instituição.