



A Pear and a Rose

J.M.W. Turner

Iris Fátima Alves Campos

A HERANÇA SIMBÓLICA NA PRODUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO NÃO-LINEAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Schäffer

PORTO ALEGRE

2004

Iris Fátima Alves Campos

A herança simbólica na produção da escolarização não-linear

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em

Profa. Dra. Margareth Schäffer

Orientadora

Prof. Dr. Luis Gandin

Prof. FACED

Profa. Dra. Simone Rickes

Profa. FACED

Prof. Dr. Valdir Nascimento Flores

Prof. Instituto de Letras/UFRGS

A meu pai, Isaque Turkenicz (in memoriam), que costumava me dizer: “a herança que te deixo é o estudo”.

À minha mãe, Maria.

Tudo o que foi possível fazer, só o foi porque não estive sozinha. Agradeço, assim, aos muitos que me acompanharam neste percurso:

à Dra. Margareth Schäffer (amável orientadora), pela confiança e pelo acolhimento;

à Lucy Linhares da Fontoura, pelo acolhimento de meu amor transferencial;

aos alunos da Escola Estadual Emil Glitz, pelas palavras que provocaram um questionamento, razão desta pesquisa;

às entrevistadas, pelos depoimentos;

às Amigas e aos amigos de Ijuí e Porto Alegre, amáveis anfitriões e incentivadores: Roseane Della Flora (ombro e ouvido amigo), Luiz Fernando Fleck, Malu Belinasso, e Noili Demamann;

às amigas e duplamente colegas: Ângela Drügg, Lála Nodari e Marlene Ramires;

às amigas e incentivadoras: Lála Marin e Noeli Weschenfelder;

às amigas de sempre: Eliane Bueno, Isabel Van der Sand (e sua família), Kenia Freire, Ligia Franz (e sua família), Maria Bernadete Dessuy (e sua família);

aos amigos do peito: Ana Maria Colling, Dinarte e Neyta Belato;

à colega, mais que colega: Ana Dias;

à colega Cristian Guilles, pela disponibilização dos livros;

à Cleusa Schneider, que, com seu conhecimento, lapidou o texto;

à Elaine do Rosário, pelo trabalho de fazer minha casa funcionar, pela paciência, pela disponibilidade, pelo “empréstimo” das crianças Keila e Kaleu;

ao Luiz Fernando L. Oliveira e ao Paulo Fensterseifer, pelas leituras;

à Nara Gesing, pela solidariedade e eficiência;

à Roseane Della Flora, que além de tudo, disponibilizou tempo para uma leitura de meu texto;

à Rozélia Hoffmann e à Sonilda Kotlinsky, diretoras da escola, pela paciência e sensibilidade;

à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela LQP (2003-2004) e

à Unijuí, pelo auxílio estudo.

É bem evidente que as coisas do mundo humano são coisas de um universo estruturado em palavras, que a linguagem, que os processos simbólicos dominam, governam tudo (LACAN, 1998, p.60).

RESUMO

Esta pesquisa investiga a ocorrência de trajetórias de escolarização-não-lineares enquanto algo familiar para os habitantes da periferia colonial-urbana de Ijuí (RS), em contraposição à escolarização linear presente à população dos centros urbanos. No primeiro capítulo são apresentados os referenciais freudo-lacanianos, em diálogo com a Sociologia, através das idéias de Pierre Bourdieu, que embasam a pesquisa; o referencial permite tomar o objeto da pesquisa como uma construção social, onde os fatores subjetivos se fazem presentes e preponderam sobre os demais. A hipótese que se estabelece é a de que as trajetórias não-lineares de escolarização são recorrentes na periferia colonial-urbana, em razão da filiação aos ideais paternos, forjados na tradição rural, uma vez que o sujeito produz sua existência e configura os laços que estabelece com o social, a partir das falas que o constitui. No segundo capítulo constrói-se o referencial metodológico que fundamenta o trabalho de campo, estabelecendo os limites da operação de interpretação psicanalítica em situação de pesquisa, tomando a máxima da psicanálise que é dar lugar à palavra. A opção metodológica, tomada das Ciências Sociais, foi por entrevistas focais com famílias de alunas de uma escola estadual, e versaram sobre as razões que as levaram, num primeiro momento, a interromper os estudos e, num segundo momento, a retornarem à escola. O terceiro capítulo permite o desenvolvimento da hipótese, situando a constituição psíquica do sujeito a partir da relação com o Pai, instância com a qual estabelece uma dívida simbólica pela ascensão à posição desejante. Cada ação humana pode ser considerada uma re-edição dos vínculos simbólicos com esta instância terceira e a posição positiva que o sujeito pode assumir consiste em mobilizar-se diante do herdado, conquistando-o. Dois conjuntos de enunciados parentais em torno da escolarização e característicos de *habitus* distintos são apresentados. Neste capítulo as entrevistas são apresentadas na íntegra. A análise dos depoimentos, no quarto capítulo, permite conhecer os enunciados que circularam e circulam nas famílias, através dos quais constata-se que fatores de ordem cultural captados do discurso paterno provocaram a interrupção dos estudos, porém com a migração do campo para a periferia urbana novos significantes se inscreveram no universo destas pessoas, especialmente pela penetração do discurso do Mercado, mobilizando-as a retornarem à escola, além de sustentar a escolarização linear da terceira geração, sem que a linearidade da transmissão simbólica se rompesse. No capítulo final, defendo a idéia de que ao psicanalista- em setting de psicologia escolar- cabe compreender a escolarização-não-linear como um movimento subjetivo, estando atento à história e ao *habitus* que envolve as pessoas e ao tempo lógico necessário para que se mobilizem desde a herança simbólica.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização – Ordem simbólica – Transmissão Simbólica - *Habitus*

RESUMEN

Este estudio investiga la manifestación de trayectorias de escolarización no lineales en cuanto algo familiar a los habitantes de la periferia colonial urbana de Ijuí (RS), en contraposición a la escolarización lineal presente a la población de los centros urbanos. En el primer capítulo se presentan los aportes freudolacanianos, en diálogo con la Sociología y a través de las ideas de Pierre Bourdieu, que basan la investigación; el aporte permite tomar el objeto de la investigación como una construcción social, donde los elementos subjetivos están presentes y prevalecen sobre los demás. La hipótesis que se establece es que las trayectorias no lineales de escolarización son recurrentes en la periferia colonial urbana debido a la afiliación a los ideales paternos, que han sido cimentados en la tradición rural, ya que el sujeto produce su existencia y configura los vínculos que establece con el social a partir de las hablas que lo constituye. En el segundo capítulo se construye el aporte metodológico que basa el trabajo de campo, establece los límites de la operación de interpretación psicoanalítica en situación de investigación, con la toma del refrán del psicoanálisis, que es: dar lugar a la palabra. La opción metodológica ha sido tomada de las Ciencias Sociales y consiste en entrevistas focales con las familias de las alumnas de una escuela pública. En un primer momento estas entrevistas han versado sobre las razones que las llevaron a interrumpir a los estudios y, en un segundo momento, a volver a la escuela. El tercer capítulo permite el desarrollo de la hipótesis, ubica la constitución psíquica del sujeto a partir de la relación con el Padre. Instancia con la que establece una deuda simbólica por la ascensión a la posición deseante. Cada acción humana puede ser considerada una reedición de los vínculos simbólicos con esta instancia tercera y la posición positiva que el sujeto puede asumir consiste en movilizarse delante de lo heredado, conquistándolo. Dos conjuntos de enunciados parentales alrededor de la escolarización y característicos de *habitus* distintos son presentados. En este capítulo las entrevistas se presentan en la íntegra. El análisis de los testimonios, en el cuarto capítulo, permite conocer a los enunciados que transitaron y transitan todavía en las familias a través de los cuales se constata que factores de orden cultural, captados del discurso paterno provocaron la interrupción de los estudios pero con el desplazamiento del campo a la periferia urbana nuevos significantes se inscribieron en el universo de estas personas, especialmente por la penetración del discurso del Mercado, movilizándolas a volver a la escuela, además de sostener la escolarización lineal de la tercera generación, sin que la linealidad de la transmisión simbólica se rompiera. En el capítulo final la autora defiende la idea de que al psicoanalista en setting de psicología escolar cabe comprender la escolarización no lineal como un movimiento subjetivo, además de estar atento a la historia y al *habitus* que involucra a las personas, y al tiempo lógico necesario a fin de que se movilen desde la herencia simbólica.

Palabras destacadas: Escolarización - Transmisión Simbólica – Orden Simbólica - *Habitus*

SUMÁRIO

1 UMA APRESENTAÇÃO PRELIMINAR.....	09
1.1 CONTEXTOS.....	12
1.2 A NOMEAÇÃO.....	15
1.3 EM DIÁLOGO COM BORDIEU.....	17
1.4 O QUE POSSO DIZER A RESPEITO DA ESCOLARIZAÇÃO NA PERIFERIA URBANA.....	19
2 A PALAVRA POSTA EM CIRCULAÇÃO.....	24
2.1 A ORIGEM.....	24
2.2 OS RECORTES.....	27
3 UM LUGAR PARA A EXISTÊNCIA.....	36
3.1 A ORDEM SIMBÓLICA.....	36
3.2 O EU E A FAMÍLIA.....	38
3.3 “TUDO TEM MOMENTO CERTO”.....	43
3.4 “ALGUÉM ESTÁ POR TRÁS, CUIDANDO”.....	55
4 DA FALA DE CADA PAI AO DESEJO DE CADA SUJEITO.....	73
4.1 OS ENUNCIADOS PATERNOS EM DIREÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO NÃO-LINEAR.....	73
4.2 UM OUTRO LUGAR PARA O OLHAR PATERNO.....	82
4.3 DA HERANÇA AO DESEJO DE CADA UM.....	85
4.4 A FALA RUMO À ESCOLARIZAÇÃO LINEAR.....	96
MOMENTOS FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	109

1 UMA APRESENTAÇÃO PRELIMINAR

Freud, o criador da Psicanálise, a constituiu a partir de um campo já consolidado da ciência – a Medicina. Atendeu e tratou pacientes com métodos tradicionais que pouco a pouco foram sendo repensados, resultando no método analítico. Sua contribuição neste campo foi a de fazer observar que ali onde emerge um sintoma há uma operação inconsciente. Em seus estudos sobre os sintomas pensou-os como de mesma etiologia, que localizou na sexualidade, deslocando-os do espaço orgânico para o aparelho psíquico, o qual não tem correspondente anatômico. Dedicou-se, igualmente, a pensar sobre o estar na civilização e também escreveu sobre a perseguição aos judeus, sobre a arte, a literatura, entre outros, conseguindo extrair de cada um desses temas uma contribuição para pensarmos sobre as inter-relações entre psíquico e cultura. Desde então os eventos psíquicos são objetos de muitas pesquisas, abrangendo este que se constituiu como o campo psicanalítico, que recebeu importantes contribuições de Jacques Lacan, formando o que se convencionou chamar de psicanálise freudo-lacanianiana. É nesse campo que se situa a presente pesquisa.

Em relação a esta categorização há observações a fazer. Primeiramente cabe esclarecer que Bourdieu estabelece que todo campo tem uma

crença que o sustenta, um “jogo de linguagem que nele se joga, coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (BOURDIEU,2002, p.69). E qual é o jogo da Psicanálise?

Em Psicanálise o sujeito é tomado como sujeito do inconsciente sobre o qual incide a "anterioridade da linguagem em relação ao indivíduo" (NANCY; LABARTHE, 1991, p. 39), ou seja, o sujeito se constitui pela linguagem parental e cultural, que são entornos onde ele se extravasa; é, também, um lugar que o contém. O sujeito não o é aprioristicamente, nem o é numa individualidade, tal como Calligaris explica:

Na orientação lacaniana, o inconsciente não é um depósito mnésico individual. Ao contrário: como Lacan diz, ele é transubjetivo, ou seja, é a rede dos laços de linguagem, os discursos que nos organizam e pelos quais somos produzidos como sujeitos (1991, p.16).

Conforme Roudinesco (1998), Lacan cunhou o termo o grande Outro (ou simplesmente Outro) para distinguir o inconsciente como outra cena, ou como lugar terceiro que escapa à consciência, que se distingue do outro (em minúsculas) que é entendido como o outro da dualidade, da semelhança. As ações humanas são oriundas desse Outro e, sendo assim, é possível vê-lo em ação sempre.

O Outro é povoado de falas captadas do universo lingüístico parental¹ – que mesmo antes de o bebê nascer já circulavam falando nele -, das interpretações que a mãe faz ao corpo do bebê, como nos traz Fink:

¹ Entende-se aqui por parental o pai, a mãe e todos os demais membros de uma família.

as opiniões e desejos de outras pessoas fluem para dentro de nós através do discurso, nesse sentido, podemos interpretar o enunciado de Lacan de que o inconsciente é o discurso do Outro, de uma maneira muito direta: *o inconsciente está repleto da fala de outras pessoas, e dos objetivos, das aspirações e fantasias de outras pessoas* (na medida em que estes são expressos em palavras) (1998, p.27).

O sujeito produz a sua existência a partir destas falas que o constituem.² O estilo de viver de cada um se constrói dialeticamente decorrente desse entorno, desse pertencimento sempre em questão, pois como ressalta Costa (1998), os humanos, em sua existência, estão sempre a se perguntar sobre o lugar que é reservado a cada um nesse mundo ou a qual comunidade este lugar pertence.

Decorre daí a possibilidade de compreender que fenômenos de natureza social estão vinculados a esta questão de pertencimento. Sendo assim, é possível localizar nas situações de reprovações escolares, nas evasões, nos retornos à escola em cursos supletivos, uma produção subjetiva, podendo-se assim tornar a questão passível de uma interpretação psicanalítica. Esse é o foco da presente pesquisa, é por este viés que tomo o tema, no intuito de contribuir para sua compreensão.

O objeto desta pesquisa começou a se constituir a partir do trabalho com a Psicologia Escolar, quando me detive em escutar crianças, adolescentes e seus familiares sobre suas trajetórias de escolarização que se produziam truncadas por reprovações, iminentes evasões, evasões consumadas e retorno à escola via cursos supletivos. Acredito que estas situações, quando abordadas por outros vieses que não o psicanalítico, recebem um tratamento corretivo. Ou, como focalizam os editores do “Dossiê ‘ensaios sobre Pierre Bourdieu’”(2002), alguns fazem uma

² O sonho é lugar de falas. A esse respeito importante referência é o texto “ A interpretação dos sonhos” ,de Freud.

“apropriação indébita” da Psicanálise para postular que essas ocorrências³ são “problemas emocionais”. Não pretendo conduzir a interpretação por essa via, tampouco interpretá-la como problema quer de caráter cognitivo ou educativo, mas como uma forma de estabelecer laço com a escola, que é compartilhado por muitos dos que se constituem como sujeitos, envoltos pelo *habitus*⁴ da periferia urbana, especificamente o bairro Getúlio Vargas, em Ijuí/RS, laço este que deriva ou é efeito do processo subjetivo de filiação simbólica⁵.

Para abordar a questão, buscando compreendê-la e interpretá-la, julgo importante estabelecer diálogo com a Sociologia, valendo-me do pensamento de Pierre Bourdieu. Para sustentar tal proposta foi imprescindível uma tomada de posição, adotar a postura recomendada por Pierre Fédida, lembrada por Violante (2000) para aqueles que, sendo psicanalistas, pretendem uma comunicação com outras disciplinas, qual seja, a de se especializar em Psicanálise e dali não se afastar, permitindo assim que os conceitos possam se exercitar.

Anunciados os campos referenciais com os quais trabalho, pretendo nas seções seguintes apresentar o objeto de pesquisa e contextualizá-lo em relação a outros vieses interpretativos, bem como em relação a história da educação.

1.1 CONTEXTOS

O tema que escolho para esta pesquisa tem origem no processo histórico que institucionaliza a escolarização, principalmente as transformações no

³ Que eles nomeiam como problemas do ensino público.

⁴ O conceito de *habitus*, segundo Bourdieu, será apresentado na seção 1.4.

⁵ Este processo subjetivo será trabalhado no capítulo três, na segunda parte desta dissertação.

que se refere aos seus ensejos, uma vez que a escolarização, segundo Manacorda (2002), teria sido criada “para o bem da sociedade”, no ensejo de formar “bons cristãos” e bons cidadãos, posto que na contemporaneidade faz-se uma releitura destes quando emerge principalmente a idéia de formar para o Mercado.

Este, que antes era simplesmente um espaço de comercialização, assume atualmente a posição de um organizador do social. Bourdieu (2002) explica que essas instituições ou entidades coletivas nomeadas pela inicial maiúscula tal como em Estado ou Burguesia (e acrescento, Mercado ⁶) tomam a forma de sujeitos históricos capazes de originar e realizar os seus próprios fins.

A inter-relação entre a instituição Escola e a instituição Mercado é direta. Como demonstrado por Bourdieu ([1975] 2001), a Escola torna-se canal de acesso ao bem situar-se no Mercado, uma vez que as relações entre o diploma (conquistado na Escola) e o cargo (conquistado no Mercado) são estreitas. Neste mesmo texto Bourdieu salienta que “o poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo, o poder de todos os portadores de diploma[...]” (p. 136). Um diploma, de valor para inserção no Mercado, é o que se busca seja qual for a posição que se ocupe em relação ao seu núcleo. O mérito conferido aos diplomas é móvel, seguindo as atribuições de valor conferidas pelo próprio Mercado.

Na realidade específica do bairro Getúlio Vargas (Ijuí/RS), o valor maior é conferido aos cursos secundários e universitários que, quando não acessíveis são substituídos / compensados pelos cursos técnicos ou de

⁶ A grafia da palavra em maiúscula está presente em Goldenberg (1997).

capacitação⁷. A obtenção de um diploma está diretamente associada ao tempo de permanência na Escola, e neste item observa-se uma mudança radical em comparação aos períodos em que o Mercado era visto como somente local de venda de mercadorias. Para atendê-lo, no patamar em que ele se apresenta hoje, é preciso absorver os avanços da tecnologia e da produção do conhecimento em geral, o que somente é possível com a ampliação do tempo de escolarização, que historicamente passou de dois ou três anos (na chamada escola elementar, conforme Manacorda (2002) nomeia), até a escolarização atual, que prevê de 8 a 11 anos de permanência no que está convencionado denominar de Educação Fundamental⁸. É desta forma que surge uma obrigatoriedade de priorizar a Escola como o lugar de viver todo o tempo da infância e da adolescência. Conforme Skliar, “a infância passa a ser objeto das tecnologias e dispositivos de normalização” (2003, p.178), entre estes o estudar ininterruptamente.

Diante do Mercado parece inseqüente aquele que não pretende ou não se esforça para nele se incluir. Essa inclusão é pauta de agendamento “primeiro estudar, o resto (da vida) para depois...”, considerando os pronunciamentos que freqüentemente ouvimos dos que, estando inseridos nesta lógica ingressam, permanecem, são bem-sucedidos na escola, completam a escolarização de forma ininterrupta. Dessa posição nasceu um estilo de trajetória de escolarização que é tida como padrão. Outros parecem não fazer do imperativo do Mercado um ideal, ou, pelo menos, não o cumprem assim de imediato, o que evidencia que este pode ter outro lugar na subjetividade das pessoas.

⁷ Como será apresentado nas entrevistas, no terceiro capítulo deste trabalho.
⁸ Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

As trajetórias se diferenciam em torno do tempo utilizado para atender ao imperativo social e completar a escolarização – ininterrupto para uns, entrecortado para outros – e este é, portanto, o eixo que tomamos para nomeá-las, como veremos a seguir.

1.2A NOMEAÇÃO

Temos, então, a presença de modos distintos de estabelecer a escolarização na realidade brasileira. Para nomeá-los foi preciso tomar uma posição, ou um lugar, levando em conta que essa nomeação precisa ser sustentada ao longo do percurso de pesquisa, definindo-o. Como explicita Costa (1998), “toda a interpretação vai estar afetada pelo lugar que cada um ocupa em relação a seus semelhantes” (p.19).

Assim, denomino escolarização-linear aquele trajeto da Educação Infantil ao Ensino Médio⁹ - passando série a série ou ciclo a ciclo... – que ocorre para os que agem em pronto atendimento à ordem do Mercado. Esta trajetória não comporta reprovações (que implicam repetir série, ou não avançar na temporalidade), raras são as situações em que os impasses aparecem¹⁰, não há esquinas diante das quais se deva pensar qual o caminho a seguir. Ao contrário, há o imperativo de seguir, sempre seguir, “sem desvios, complicações, complexidade, ou, às vezes, profundidade” (FERREIRA,1993).

⁹ Para camadas mais abastadas podemos dizer que a trajetória de escolarização segue ininterrupta da Educação Infantil à Pós-Graduação.

¹⁰ Talvez o momento mais freqüente de surgimento de impasses neste tipo de escolarização seja o da escolha do curso/profissão de nível superior.

O outro modo de estabelecer laços com as instituições Escola e Mercado questiona o imperativo que propõem, antes de cumpri-lo. Na periferia urbana, e para os sujeitos que nela vivem, a escolarização do tipo linear é “estranho”¹¹. Ali o usual é que as crianças desde cedo estabeleçam com a instituição escolar um laço que é entrecortado por reprovações e evasões. É familiar¹², no entanto, um retorno à instituição escolar, mais tarde, depois de período de afastamento. Retornam atraídos pelas políticas oferecidas por cursos supletivos ou equivalentes. Esta forma de escolarização revela a presença de impasses, questionamentos, forma desvios na sua trajetória-padrão, enfim, uma escolarização-não-linear. Há uma descontinuidade cronológica presente no não avançar em anos letivos que a reprovação causa, um não avançar que é um repetir ou circular em torno do mesmo, tal como as crianças dizem na frase “eu rodei” quando se referem à reprovação escolar. Há também um retornar à escola anos mais tarde evidenciando um intervalo em que algo se colocou.

Ocorre que a escolarização-não-linear suscita uma série de questões, pois à medida que o acesso e permanência na escola determinam a inclusão no Mercado, a sua não-ocorrência é considerada causa de exclusão social. Na defesa da inclusão é que os saberes legitimados pela ciência se manifestam, entre eles a Sociologia. Em sustentação à proposta de analisar a produção da escolarização-não-linear desde o campo freudo-lacaniano em diálogo com as idéias desenvolvidas pelo sociólogo Pierre Bourdieu, será desenvolvida a próxima seção.

¹¹ O termo tem aqui dupla denotação. Primeiramente pode estar no sentido coloquial de “fora do comum”. E, pode estar no sentido de nomear uma operação subjetiva tal como Freud propõe no texto de título idêntico, em que apresenta o par estranho/familiar enquanto de origem inconsciente. (FREUD,(1919)1976).

¹² O termo familiar está aqui como antítese do termo estranho.

1.3 EM DIÁLOGO COM BOURDIEU

Pierre Bourdieu se destacou por suas pesquisas no campo da Sociologia, contribuindo com estudos para a área da Educação, em especial pelos apontamentos que fez em relação ao acesso e à permanência na Escola. Destas contribuições cabe destacar as pesquisas que mostram que o desempenho escolar tem origem social. As palavras de Nogueira & Nogueira (2002), que cito a seguir, apresentam o eixo do trabalho de Bourdieu: “uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos[...], mas atores socialmente constituídos, que trazem , em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural[...]”(p. 18). Em algumas de suas palavras encontramos uma possibilidade de com ele dialogar,

[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais freqüentemente, às diferenças de dons (BOURDIEU [1966], 2001, p. 41).

Ao não eleger o dom como a causa da desigualdade em termos de desempenho escolar entre ricos e pobres, Bourdieu aponta para a construção social desta diferenciação na forma de estabelecer laço com a instituição escolar. Nesse aspecto é possível concordar com ele, desde que o possamos compreender como algo que também advém de fatores subjetivos. Estes aparecem igualmente em Bourdieu:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*,[...] que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural ([1966],2001, p. 41).

O ponto que nos interessa aqui é o que Bourdieu assinala como a transmissão das famílias para seus filhos por vias indiretas. Essas vias, para Bourdieu, são a escolarização dos pais e avós (quanto mais escolarizados os pais mais escolarizados os filhos), hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, gosto e “bom gosto”, familiaridade com teatros, exposições de artes, etc. Bourdieu salienta que o uso da língua padrão na família está em sintonia com aquela utilizada na escola, o que favorece os filhos dos que já estão de posse desse capital cultural. O que surge em Bourdieu como importante fator transmitido é a “vontade” dos pais em relação à continuidade do estudo dos filhos. O autor aponta para razões outras além das econômicas que se impõem nessa transmissão,

dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e interdição (idem, p. 47).

Há nesses elementos apontados por Bourdieu a presença do subjetivo, em especial quando ele se refere a ‘uma necessidade interiorizada’, pois o que está interiorizado compõe cada um e passa a constituir a realidade psíquica. Uma necessidade (que pode ser satisfeita com um objeto real, como a água necessária para aplacar a sede), quando interiorizada, pode ser compreendida como algo da realidade transposto para uma outra cena, campo do Outro. Por jogar desde o campo sociológico, contudo, Bourdieu apresenta limites para operar com o espaço subjetivo. Neste sentido ele próprio aponta seu campo no texto “Contradições da

herança”, no qual escreve sobre a possibilidade de que Psicanálise e (sua) Sociologia possam dialogar, fixando os limites para esta conversa:

Aqui não é o lugar de colocar a questão da relação entre o modo de exploração da subjetividade que propomos e o modo utilizado pela psicanálise.(...) A sociologia não pretende substituir o modo de explicação da psicanálise pelo seu, mas somente construir, de outra forma, alguns dados que esta toma também por objeto: assim detém-se em aspectos da realidade que são descartados pela psicanálise (BOURDIEU, [1993], 2001, p. 236).

O modo como se pode incluir a subjetividade, nesta questão, é apostar na transmissão, enquanto operação psíquica que envolve a relação com o Outro¹³. Desde o campo psicanalítico é possível pensar que essa “vontade” a qual Bourdieu se refere está próxima do que se entende pela idealização paterna. Os pais formulam ideais em relação aos filhos, que são captados por estes a partir da palavra emitida por aqueles e se constituem na herança simbólica que cada um recebe. A palavra é, então, a principal via de transmissão. E é o que permite construir a hipótese específica da pesquisa, que apresento a seguir.

1.4 O QUE POSSO DIZER A RESPEITO DA ESCOLARIZAÇÃO NA PERIFERIA URBANA

Trarei alguns dados, tomados da dinâmica da instituição escolar onde trabalhei, que ajudarão a dar formato à hipótese principal.

¹³ O conceito de transmissão psíquica será trabalhado no terceiro capítulo.

Escutando¹⁴ as verbalizações dos familiares dos alunos sobre suas trajetórias de escolarização-não-linear compreendi que enunciavam a conformidade com a situação de escolarização-não-linear das crianças e adolescentes; frases como “eu também saí da escola” revelavam a similitude de suas vidas e a de seus descendentes. Tomavam a questão como inevitável, quando muito podiam queixar-se dela, mas raramente apresentavam demanda para revertê-la¹⁵, o que significava a expressão da diferença conceitual e operativa entre queixa e demanda. A segunda é condição essencial para que se inicie um tratamento psicanalítico. Chemama (1995) a situa como “uma verdadeira aspiração a uma mudança”. Já a primeira tem um caráter de superficialidade e permanência, ou seja, evoca um repetir contínuo. A demanda busca ser reconhecida, pois ela é sempre desejo de amor, um desejo de ser reconhecido e está distante da necessidade. As famílias revelavam a insuportabilidade¹⁶ de sustentar os encaminhamentos terapêuticos a que eram remetidas, isto porque um encaminhamento só obtém sucesso na medida em que corresponde a uma demanda do sujeito encaminhado.

Entendi a ausência de demanda de reversibilidade como algo a ser interpretado, distanciando-me da posição corretiva. Isso implica em pensar numa certa positividade: uma vez que não demandam reverter, ao que pretendem dar continuidade? Onde buscavam ser reconhecidos?

¹⁴ O termo escutar está para além do ouvir. Não se trata apenas de ouvir, mas de escutar interpretando, reconhecendo os duplos sentidos, as ênfases, os acentos, ou seja, as enunciações reveladoras do inconsciente.

¹⁵ A reversibilidade era pretendida pela escola somente, por isso os encaminhamentos, em especial de tratamento clínico, que a escola gerenciava em muitas situações, não obtinham sucesso.

¹⁶ A palavra foi escolhida por designar algo em referência ao Outro e não algo da ordem do não querer, ou da negligência pura e simples.

Deixo a questão em suspenso, pois a retomarei ainda nessa sessão, quando será articulada aos dados relativos à origem histórica da população do bairro.

Ocorre que todas essas falas foram proferidas por pessoas moradoras de um mesmo bairro – periférico - que trazem em sua história uma origem rural. São filhos de ex-colonos, expulsos de suas terras pelo processo de modernização da agricultura¹⁷, tiveram uma escolarização mínima, pois as escolas rurais ofereciam quase que tão-somente as três primeiras séries do Ensino Fundamental.

Então é possível pensar que a escolarização, em semelhança à dos pais, buscaria reconhecimento, filiação aos ideais paternos o que pode ser percebido como positivo à medida que assegura a cada um lugar simbólico para a existência.

De tanto escutar compreendi que para interpretar o que ocorre com as pessoas da periferia no que diz respeito à escolarização é preciso captar o que, de cada um, se faz repetir na enunciação de todos. Neste sentido parti da premissa de que a trajetória de escolarização não-linear é efeito de uma questão que se põe para muitos, ou seja, em rede.

O termo rede inclui diferentes sentidos. É possível pensá-lo como o espaço social, a partir do conceito de *habitus*, como algo ao mesmo tempo individual e coletivo, que é construção social (portanto também subjetiva) e, assim, espaço dialético.

¹⁷ Processo histórico contemporâneo produzido dialeticamente, cujo ápice, na região Noroeste do RS, se deu na década de 60 do século XX.

Segundo Bourdieu (2002), o *habitus* não pode ser compreendido de outra forma se não como algo relativo a uma estrutura, nativo no sentido de ser próprio a alguém. O conceito é usado no sentido de um lugar de pertencimento de onde se parte para novas construções, pois é permeado de movimentos, uma vez que o autor expressa: “eu desejava pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, activas, inventivas, do habitus e do agente” (BOURDIEU, 2002, p.61). Neste sentido Bourdieu posiciona-se distanciadamente da concepção oriunda da filosofia da consciência, “sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto” (idem, p. 62), apesar de, pelos seus limites já citados, não incorporar as questões de possibilitariam pensar em atualizações subjetivas.

Lacan aponta que “os seres humanos estão sempre mergulhados na mesma rede cultural que seus contemporâneos e não podem ter outras noções a não ser as deles” ([1954-1955],1987,p.48). Nesse sentido compreendo que, em microespaço, o *habitus* da periferia atravessa a cada um constituindo o estilo de viver.

Articulando os dois dados é possível formular a hipótese de que a escolarização não-linear emerge da operação subjetiva de filiação simbólica, como a herança paterna, a partir da qual cada um se organiza construindo sua própria existência. Este tipo de escolarização é recorrente na periferia urbana do bairro Getúlio Vargas, Ijuí/RS, em razão da tradição rural (colonial) das famílias que constituem aquele *habitus*.

A pesquisa foi projetada envolvendo trabalho de campo empírico no qual se poderá verificar a pertinência da hipótese, bem como os deslocamentos que as pessoas têm produzido mostrando sua atividade em relação ao *habitus* herdado.

A elaboração teórica referencial para o trabalho de campo será apresentada no próximo capítulo.

2. A PALAVRA POSTA EM CIRCULAÇÃO

Em se tratando desta ciência humana por excelência, que se chama psicanálise, será que nossa meta é chegar ao campo unificado e transformar os homens em luas? Será que os fazemos falar tanto só para os calar?" (Lacan(1954-1955), 1987,p.304).

2.1 A ORIGEM

Ao se deparar com a sintomatologia histórica do século XIX Freud concluiu que a reversão dos sintomas necessitaria de instrumentos técnicos diferentes do que até então se costumava usar. Foi assim que a cura pela palavra (*talking cure*) passou a ser o diferencial técnico que possibilitou pensar o inconsciente como local onde os sintomas se originavam. Toda a construção conceitual da Psicanálise está estreitamente relacionada com sua técnica investigativa, que por sua inovação provoca, ainda hoje, questionamentos que não impediram o avanço desta ciência.

Dado que esta pesquisa utiliza o referencial psicanalítico, a força da minha filiação a ele conduz a colocar a palavra em circulação, sendo esta considerada a máxima proposição de Freud para a técnica da Psicanálise¹⁸. Como proceder para que a palavra circule *na* pesquisa, *para* a pesquisa e para os *sujeitos*

¹⁸ A associação livre de idéias, esta é a regra fundamental da Psicanálise.

da pesquisa é a questão que trabalharei a seguir, bem como as diferenciações necessárias entre um trabalho *em* clínica e um trabalho *de* campo.

Por seis anos trabalhei em escola de ensino médio e embora não estivesse ali durante minha formação acadêmica, encontro em Minayo a confirmação de que minha tarefa foi pesquisar, uma vez que "pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e prática" (1994, p. 23). Esta pesquisa, ou seja, seu objeto e hipótese, constituíram-se a partir da ferramenta denominada "escuta psicanalítica", que consiste em pôr em ação um terceiro ouvido¹⁹ que é, nada mais nada menos, o inconsciente daquele que escuta. De acordo com Freud ([1912],1980), analista e paciente podem ser comparados ao receptor e ao transmissor telefônico, cabendo ao primeiro a tarefa de "reconstruir esse inconsciente, que determinou as associações livres do paciente" (p.154). A escuta, segundo as "recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise"²⁰, opera a partir da atenção suspensa (ou flutuante)²¹ que "consiste em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma atenção em face de tudo o que se escuta"(idem, p.149); é ouvir as conexões associativas, oriundas do inconsciente daquele que fala, as quais constituem um texto com uma lógica ou uma ligação estreita entre si, mesmo que aos leigos o texto possa parecer desconexo. Tecer a fala, por meio das pontuações, é tarefa da interpretação que sucede a escuta.

¹⁹ O termo "terceiro ouvido" foi usado metaforicamente por Theodor Reik (conforme LAPLANCHE; PONTALIS,1991,p. 41), em razão da teoria de Freud de comunicação de inconsciente para inconsciente.

²⁰ "Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise" foi escrito por Freud em 1912.

²¹ Em algumas fontes como ROUDINESCO (1998), KAUFMANN (1996) e CHEMAMA (1995) a regra fundamental, para o analista, é nomeada como atenção flutuante. O termo (atenção) uniformemente flutuante/ suspensa está no texto "Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise" na Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Imago,1976) e em LAPLANCHE;PONTALIS (1991).

A partir da leitura dos artigos freudianos sobre a técnica, escritos entre 1911-1915, Lacan e seus comentadores, em especial Fédida (1991) e Settineri (2002), entendo que a interpretação está longe de ser uma explicação, como tão erroneamente diz o ditado popular “Freud explica”. É, outrossim, a atitude de colocar a palavra no seu sentido contextual remetendo-a de volta ao falante, mediante escansão ou pontuação que incide sobre os significantes que amarram a fala, tecendo o fio da história.

A interpretação dá lugar a um tempo de fala e, muitas vezes, basta uma única palavra pronunciada- uma fala já enunciada – para que a fala receba nessa palavra *um outro ponto de vista* (FÉDIDA, 1991, p.118)²².

Ocorre que a interpretação psicanalítica advém do enquadramento situacional ou da relação transferencial; esta é objeto do trabalho de Lacan ([1964],1988) em que ele coloca que é possível haver transferência “onde não haja analista no horizonte”, contudo

a análise, ao descobri-los, permitirá lhes dar um modelo experimental que não será de modo algum forçosamente diferente do modelo que chamaremos de natural. De modo que fazer emergir a transferência na análise, onde ela encontra **seus fundamentos estruturais**²³, pode muito bem ser o único modo de introduzir a universalidade da aplicação deste conceito (p.121).

Estes fundamentos estruturais a que Lacan se refere dizem respeito ao fato de que, quando em análise um paciente está em plena transferência, ocasião em que todas as suas palavras gravitam em torno desta relação, conforme ele aponta no mesmo texto.

²² Grafia em destaque, conforme o autor citado.

²³ Grifo meu.

Dentro das possibilidades que meu lugar funcional permitia não era possível a interpretação psicanalítica propriamente dita. Limitei-me, então, a algumas interrogações (embora nunca próximas a um questionário) que viabilizaram os encaminhamentos que fiz às crianças e adolescentes para o atendimento clínico (propriamente). Não interpretei, mas escutei tanto quanto me foi possível por estar trabalhando com uma “psicologia” de orientação psicanalítica, ou seja, de referencial ético em Psicanálise e, portanto, em situação complicada, pois

o manejo muito difícil desta intervenção (visto que remete à pessoa do analista) decorre do fato de que na ausência de enquadre contratualmente convencionado e instalado, a situação analítica parece se refugiar exclusivamente na capacidade do analista de permanecer analista, sendo ao mesmo tempo psicoterapeuta (FÉDIDA, 1991, p.116).

2.2 OS RECORTES

Da escuta de vários falantes, reunidos sob uma mesma condição, qual seja, a de estar vivendo processo de ruptura com a linearidade da escolarização proposta pela legislação, restou em mim um material que poderia ser atribuído a cada um e ao mesmo tempo a todos. Esta pesquisa surgiu, então, como o registro daquilo que eu já havia escutado e para a construção de uma nova escuta, pois ao falar novos textos vão surgindo²⁴.

Em razão desse percurso a escuta psicanalítica continuou sendo o instrumento principal desta pesquisa acadêmica, que por seu caráter específico obrigou à construção de um conjunto de ferramentas “auxiliares” dentro do grande conjunto que é denominado de pesquisa qualitativa, "onde se pode compreender os

²⁴ Como surgiu o primeiro texto, apresentado para a disciplina “Construção do objeto de pesquisa em estudos da subjetividade”, que depois de escutado fez nascer o texto apresentado à banca de qualificação, como surge este, como surgiram textos novos na fala das pessoas que entrevistei. Como pode surgir um novo texto, resto desta nova escuta.

aspectos subjetivos dos atores e da realidade social em que vivem" (SILVA TRIVIÑOS, 1987, p.28).

No âmbito de todo o elenco de formatações possíveis na pesquisa qualitativa, esta foi pensada como o avesso de um estudo de caso, em que o coletivo emergiu porque me perguntei o que ocorreu às pessoas, para que formassem um conjunto populacional cuja trajetória de escolarização é não-linear. Na busca de respostas foram surgindo os recortes e enquadramentos.

Considerando que a trajetória não-linear de escolarização é fenômeno freqüente nas periferias urbanas, tomei como campo um recorte específico destas "periferias": o bairro Getúlio Vargas, Ijuí, RS, que descrevi anteriormente e situei como um dos lugares sociais da enunciação dos entrevistados.

Decidi que a pesquisa seria realizada fora do prédio escolar, principalmente pela proposta de aproximação com a rede que eu queria ter. Essa aproximação estaria comprometida se ocorresse em atendimento a um chamado "da psicóloga da escola", pois daria a entender de que partira de uma autoridade e estaria contaminado pelas relações que se estabelecem entre a comunidade e alguns órgãos, desde a direção da escola até o Conselho Tutelar, contaminação da qual sempre procurei permanecer distante. Quis construir uma oportunidade de falar com as pessoas como pesquisadora e de lhes oferecer o lugar de sujeitos de uma pesquisa²⁵, lançando-lhes o meu reconhecimento pela história de cada um e conferindo-lhes um lugar de saber. Afinal, quem mais sabe sobre sua história senão o ser que nela vive?

Na experiência de ir a campo vivi a troca dos lugares, saindo do lugar sujeito-suposto-saber do clínico para o do que nada sabe, que é o lugar do

²⁵ A forma como as pessoas entrevistadas vivenciaram esta posição será detalhada no relato das entrevistas.

pesquisador, e posso já, de antemão, dizer que a experiência me sensibilizou, especialmente em uma das entrevistas, em que a pessoa entrevistada tomou para si a questão que era formulada por mim²⁶. Busquei para mim um lugar estrangeiro, tal como Fédida (1991) propõe para o analista, “o que exige (do analista) que ele se encontre, senão como quer Bion, sem desejo e nem memória, ao menos no lugar que regula o sítio da linguagem (...)” (p.75) dentro do propósito de colocar a palavra em circulação.

Para ocupar este novo lugar, além de me afastar do prédio da escola, também quis sair da posição de “corpo técnico” da escola, desvincular-me de todo e qualquer laço que pudesse se constituir um pretexto para que a fala das pessoas fosse impedida. Distanciar-me da atitude do “colonizador” que poderia ser inferida devido a todos os esforços que a escola tem realizado em prol da permanência de seus alunos na sala de aula.

A proposta de sair do prédio escolar levou-me às residências, em visitas às famílias. Para escolher essas famílias entendi ser importante que estivessem vinculadas à E.E.E.M Emil Glitz²⁷ e assim comecei questionando a diretora geral da escola, queria nomes e endereços de alunos cuja situação se enquadrasse nos seguintes critérios: ser aluno da escola em situação de retorno aos estudos após um certo (longo) tempo de afastamento; com filhos que estudam ou que pararam de estudar apesar da idade, e ainda dentro dos padrões de escolarização linear proposto pela legislação (ou seja, 14 anos) e morador do bairro onde a escola se situa. Trabalhei a partir de um nome dos citados pela diretora e

²⁶ Vide entrevista “tudo tem um tempo certo” capítulo 3, seção 3.

²⁷ Pela sua história de envolvimento com a população do bairro.

esta pessoa funcionou como apresentadora da rede, ou uma sub-rede no bairro. Assim, eu não constituí a rede, mas deixei-me ir a ela.²⁸

Pierre Bourdieu ([1966], 2001), quando trata da questão das desigualdades ante a escola e a cultura, traça um quadro bastante minucioso e apresenta alguns indicadores que permitem que melhor se examinem os dados de sua pesquisa. Entre estes indicadores estão: nível cultural do pai e da mãe e o dos ascendentes de um ou outro ramo da família, o nível cultural do conjunto dos membros das famílias (extensas), o espaço de vivências (meio rural, urbano, metrópole, província) e o ramo do curso secundário pelo qual optam. Quanto a esta pesquisa não pude estabelecer previamente outros critérios se não o de estar em situação de estudante na modalidade supletivo na escola Emil Glitz e ser morador do bairro Getúlio Vargas. Um levantamento de dados mais detalhado será realizado, quando possível, no decorrer das entrevistas.

A intenção de abordar os adultos foi se delineando no período entre a qualificação do projeto de pesquisa e a realização das entrevistas. Três motivos principais concorreram para esta escolha, a saber: a decisão da escola de trabalhar por ciclos me impediu de localizar facilmente a tendência à reprovação que faz parte desse quadro de escolarização não-linear que pretendo cercar. Essa tendência poderia ser verificada de outras formas mais indiretas (a freqüência, o envolvimento da criança com o conhecimento, a fala das professoras), mas entendi que circular na escola para essa verificação exigiria “voltar à escola de vez”, ou seja, reassumir a função de psicóloga escolar que lá exerci, o que inviabilizaria a própria pesquisa, com tudo o que ela envolve de objetivo - o tempo para as leituras, em especial - e de subjetivo, tal como meu referencial teórico-metodológico aponta. O segundo

²⁸ A primeira entrevistada foi espontaneamente apresentando-me a sua rede; todas o mesmo caso. De Celita fui a Lurdes.

motivo para a escolha de partir da narrativa dos alunos adultos derivou da hipótese de que por terem retornado aos estudos já haviam, de certa forma, se deparado com a questão da escolarização não-linear que traçam, tornando então possível verificar os motivos que apontam para esta volta. Assim, entendi que estaria provocando momentos de reflexão, pela palavra em circulação, de ressignificações já em andamento. Como em todas as escolhas, há o que se ganha e o que se perde. Penso que no meu caso perdi a oportunidade de estar com as crianças, talvez proporcionando que, pela palavra em circulação, pudessem conhecer a história de escolarização de seus parentes (de que talvez não tenham conhecimento), mas nesse caso estaria em posição análoga à do escrivão que lê o testamento aos herdeiros sem orientá-los sobre como lidar com a herança. Ganhei, entretanto, oportunidade para pôr a palavra em circulação nas famílias que visitei, onde o que aconteceu foi a criação de um espaço para memórias que talvez não encontrassem outra situação para saírem da “gaveta” onde estavam bem guardadas. Entrevistar adultos também pareceu ser mais coerente com meu referencial teórico, uma vez que estes podem falar de si por si mesmos, diferentemente das crianças que, como já apontei, são faladas na rede, pela rede. Essa “passividade” constituinte, que é própria da situação da infância, estaria potencializada na situação de uma entrevista que partisse das crianças como núcleo central e eu quis evitá-la.

Nas residências encontrei a rede de ajuda mútua na palavra das pessoas²⁹, por meio das citações e das referências que foram feitas a pais, irmãos e avós. Nas palavras de Bourdieu ([1980],2001) compreendi que a rede de

²⁹ No projeto pensava na necessidade de encontrá-la fisicamente, imaginava uma roda de conversa com todos juntos.

relacionamentos não se institui por questões naturais, mas que é “dado social”, capaz de criar laços³⁰ simbólicos.

Para a abordagem do tema nas residências recortei aspectos os quais entendi como interessantes do referencial metodológico da pesquisa histórica, que julguei uma grande aliada nesse empreendimento de escutar as falas. Da metodologia da pesquisa histórica o primeiro grande recorte que escolhi é relacionado à história oral que é um

termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação (...) colhida por meio de entrevistas de variada forma, registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (QUEIROZ, 1987, p. 274).

A história oral apresenta várias formatações: a história de vida, a biografia, a autobiografia e os depoimentos. Minha opção pelos depoimentos deve-se ao fato de que permitem focalizar o assunto em questão, pois “da ‘vida’ de seu informante só lhe interessam acontecimentos que venham a se inserir diretamente no trabalho (Queiroz, 1987, p. 276)”.

Assim, tomei das Ciências Sociais a antiga e eterna forma de coletar dados orais, a entrevista, e tratei de usá-la para pôr a palavra em circulação no ponto específico da escolarização não-linear. No texto de Queiroz (1987) a respeito dos relatos orais minha atenção fixou-se no quanto a autora destaca a questão da habilidade do entrevistador que, segundo ela, pode conduzir com maior ou menor sutileza a entrevista.

As entrevistas foram precedidas de uma fala inicial em que os objetivos e o processo todo (número de encontros possíveis, forma de registro e devolução)

³⁰ Quero salientar que Bourdieu diz que a rede traz “**lucros materiais ou simbólicos**” (2001, p.68). Recortei a palavra “materiais” de seu texto e substituí a palavra lucro por laços. Não quero com isso refazer o texto, mas tomá-lo de empréstimo. Trabalharei sobre isto a seguir.

foi esclarecido. Escolhi, tendo em vista a minha formação, a chamada entrevista aberta, ou seja, que fosse aberta a palavra dentro do foco que estava estabelecido. As questões não foram formuladas previamente na intenção de não caracterizar um preenchimento de formulário. Decidi que a conversa seria focal, mas deixando margem para que os assuntos fossem emergindo... Também determinei que exporia o foco bem claramente: “O que acontece com cada pessoa que decide parar de estudar? Gostaria de saber através da sua palavra, não quero compreender a questão a partir do que dizem os livros, mas da fala das pessoas...” Estive levando ao pé da letra as palavras de Fédida, que alerta sobre a diferença entre uma pergunta e um questionamento:

Há questões que não questionam a linguagem [...], que não a tocam, que não chegam a tocar suas (do paciente) camadas surdo-mudas: questões que não são um salto. É isto o que acontece com o clínico-mas será que ele ainda continua sendo um ao submeter o paciente a um questionário que toma por um questionamento? (1991, p.17)

Na entrevista, meu papel foi ouvir, questionar, anotar (algumas palavras, ou datas, ou idades), fazer um relato *a posteriori*, distante das pessoas. Tomei a decisão de não usar o gravador apesar de que na primeira vista seu uso pudesse parecer apropriado. Ao optar, por trabalhar sem ele tratei de ser “toda ouvidos” e de deixar operar minha memória por meio da atenção uniformemente suspensa que “trata-se de um operador de grande eficácia e seus efeitos se produzem ao mesmo tempo num desdobramento produtivo do tratamento e uma confiança no inconsciente” (FONTOURA, 2003, p.4). Poderia ser mais precisa usando o gravador e retendo as palavras das pessoas? Estaria usando a ferramenta adequada ao referencial, ou seja, estaria dentro da ética da Psicanálise? A palavra estaria sendo posta em circulação, livremente? A esse respeito Fédida (1991) alerta

para os fenômenos persecutórios que podem surgir “devido à idéia de que tudo poderia ser, ‘em algum lugar’, gravado e conservado” (p. 47) retomando a recomendação de Freud para não tomar notas diante do paciente. Neste aspecto específico as orientações sobre a ética em pesquisa com seres humanos são bem-vindas, em especial naquilo que diz respeito ao consentimento de trabalhar com os dados coletados. O pedido de consentimento aos entrevistados é essencial para que não se invada a privacidade dos sujeitos. Combinei com meus entrevistados que voltaria até eles colocando a textualização³¹ à disposição para leitura, inclusive entrando em acordo sobre a revelação de seus nomes verdadeiros ou não, conforme as cartas de cessão, cujo modelo tomei de Meihy (2000).

Tenho consciência de que pela minha presença e a fala inicialmente estabelecida provoquei ou favoreci a irrupção de material inconsciente. Entendi que poderia colher o material oriundo das falas e confiar que a palavra posta em circulação traz sempre benefícios aos que falam. Os depoimentos não tiveram demarcação cronológica de tempo, as entrevistas duraram cerca de 90 minutos. A partir do enquadramento inicial deixei a palavra circular entre os entrevistados, que muitas vezes falaram entre eles sem que eu os interrompesse, seguindo o ensinamento de Bourdieu:

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar na boa vontade, porque todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa (1998,p.694).

³¹MEIHY (2000) define a textualização como: “transcrição trabalhada, integra as perguntas, estabelece a lista das palavras importantes e das expressões básicas das histórias. É nessa fase que é escolhido o tom vital”(p. 102). Entendi que, apesar de não haver a gravação, o material produzido é a textualização das entrevistas.

Após a visita tratei de relatar o que ouvi, buscando a máxima fidelidade possível sem, entretanto, atribuir-me uma memória artificial proveniente da gravação. Os relatos das entrevistas – depoimentos serão constituídos em *flashes*, numa linguagem narrativa entrecortada por fragmentos das palavras proferidas pelos “meus sujeitos”. Os relatos são construções minhas na função de “editora” que promove cortes, uma vez que busco o sentido das palavras que podem fazer surgir o sujeito. Numa fase posterior ao relato dos depoimentos procederei à discussão dos mesmos. Fontebasso (2002) escreve que:

analisar o que traz a fala de cada entrevistado, portanto, é analisar o que o sujeito traz de sua constituição, a qual se mostra em diferentes momentos trazidos pelas lembranças, as quais vão dar o traçado de um recorte de seu movimento de subjetivação (p.65).

A reunião dos depoimentos e das discussões, em verdade uma textualização, pretende caracterizar a rede simbólica onde os sujeitos se constroem, a partir do que captam dos que estão a lhes falar.

Dentro desta visão metodológica, apresento a seguir, o terceiro capítulo..

3. UM LUGAR PARA A EXISTÊNCIA

Os seres humanos já estão ligados entre si por compromissos que determinam o lugar deles, o nome deles, a essência deles. (Lacan,[1954-1955],1987, p.248.)

3.1 A ORDEM SIMBÓLICA

O humano é portador do inconsciente, que Freud nomeou como aparelho psíquico³², que o comanda, que o inscreve numa ordem outra, para além da ordem da natureza, que Lacan ([1954-1955]1987) chamou de ordem simbólica.

Segundo Freud nem sempre foi assim, houve um tempo em que a natureza predominou. Para situar a passagem da natureza à cultura Freud criou o mito do pai da horda primitiva, que apresentou no texto Totem e Tabu (1912-1913) . O mito conta que os irmãos revoltados com o pai primevo, que tinha acesso a todas as mulheres, e na intenção de também tê-las, resolvem assassiná-lo. Após o assassinato emerge uma culpa e os irmãos vêem-se interditados em relação às mulheres (mães e irmãs). Ausente, o pai tornou-se forte³³ e amado, por isso, em

³² Em “A Interpretação das Afasias”(1891) Freud aborda sobre o aparelho de linguagem. Esta denominação será substituída por aparelho psíquico.

³³ Na escrita de Freud: “[...]odiavam o pai, que representava um obstáculo tão formidável ao seu anseio de poder e aos desejos sexuais; mas amavam-no e admiravam-no também. Após terem-se livrado dele, satisfeito o ódio... um sentimento de culpa surgiu (...) O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo (FREUD, [1912-1913], 1995, p.146).

homenagem a ele, ergueram o totem, que reuniu os irmãos formando assim o laço social.

O pai, enquanto uma função³⁴ simbólica, vai, então, ocupar um lugar central na construção da existência de cada um de seus descendentes, que lhe devem a condição de humanos. Toda e qualquer produção humana se faz em nome deste pai ou como nos assegura Pommier, “seja quem for que pronuncia uma frase, algumas palavras, invoca secretamente o nome de seu totem, a linhagem de seus ancestrais [...]” (1989,p.16). Isto porque cada ser, ao mesmo tempo em que está sujeito a esta ordem (neste sentido sujeitado), é também transmissor dela. Dessa forma, cada ação humana pode ser considerada uma re-edição deste vínculo.

Cabe, então, localizar o que desta relação com o simbólico está operando na produção de trajetórias de escolarização-não-linear. Nas palavras de Fink, “a realidade de cada pessoa difere pelo mero fato de que cada grupo cultural e religioso, subcultura, família e grupo de amigos desenvolve suas próprias palavras, expressões e sentidos idiossincráticos” (1998,p.45). A teoria deste autor abre a possibilidade de pensar microcosmos da ordem simbólica, comunidades organizadas em torno de um “totem” em comum, por onde circulam as palavras que serão internalizadas marcando a ordem simbólica em cada um. Nesse sentido é pertinente entender que esse pai mítico, ordenador do laço social a nível macro, precisa estar representado em cada sujeito, o que é possível porque alguém da realidade ocupa este lugar³⁵.

³⁴ A palavra função pretende deslocar a operação psíquica da figura do pai progenitor.

³⁵ Preferencialmente o progenitor, familiar próximo e pessoas que desempenham alguns papéis sociais, como o professor.

A questão a ser elaborada a seguir refere-se a como se constitui cada sujeito, como esse pai mítico pode estar presente em cada sujeito. Para tal, alguns elementos serão articulados, a partir da obra de Lacan e de seus comentadores.

3.2 O EU E A FAMÍLIA

Cada criança que nasce está antecipada pela ordem simbólica, que a acolhe, tirando-a da situação de carência biológica que é própria do bebê humano. Essa criança num primeiro momento não se reconhece, não sabe que ela é um ser separado da mãe, está em dualidade com a mãe e, assim, está por vir, advir.

O advento do Eu depende da interpretação que a mãe dá ao corpo³⁶ e da identificação especular, que consiste em ver a sua imagem no espelho e captá-la, identificando-se com ela. A interpretação materna e o estágio do espelho³⁷ marcam o início da travessia do corpo esfacelado em direção ao Eu. A operação se completa³⁸ com a entrada do pai, a quem compete intervir na dualidade, mediatizá-la. Em outros termos, é também possível dizer que o pai, em sua função, é o interditor do incesto, representante da lei. Kaufmann (1996) especifica em que consiste a função do pai:

³⁶ A mãe interpreta os sons, os movimentos de seu bebê, tomando-os como demanda. “meu filho chora de fome... meu filho tem sono... meu filho está com a fralda molhada” são interpretações das mães em relação aos seus filhos.

³⁷ O estágio do espelho tem lugar importante na teoria lacaniana da constituição psíquica, por esse motivo apresento as palavras do autor; “ A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação[...] parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (Lacan,[1949], 1998, p.97).

³⁸ Afirmar que a operação de ascensão ao lugar de sujeito desejante é concluída na interdição evoca que perguntemos onde estava o Eu até então. Esse Eu estava a confeccionar-se, ou seja ocorreu um trabalho do bebê que se apreendeu no espelho, nas próprias fezes, ao ver o irmão ser amamentado, questionando-se em ser ou não esse falo da mãe... Bernard This (1987) traz a idéia de que o filho nasce de um desejo. Tomando pela força de cada palavra temos que na transposição de ter nascido de um desejo para ser sujeito desejante passou do objeto ao Eu.

A dimensão simbólica só é atingida com a limitação imposta ao gozo da mãe pela lei paterna [...] lhe proíbe tanto de gozar de seu filho como de abandoná-lo [...] libera a criança da missão de assegurar o gozo da mãe. Essa função de “salvador é o que condiciona, nos dois sexos, a passagem do amor à mãe para o amor ao pai [...]” (1996, p.205)

A interdição do incesto, de natureza simbólica, faz com que o pai/papai, provedor da vida, seja instituído enquanto Pai, isto é, enquanto uma terceira instância. É ao pai que o sujeito deve a ascensão à posição desejante^{39 40}, por isso lhe tem amor e uma dívida⁴¹.

O pai só entra como interditor ou salvador⁴² com a permissão da mãe. Esta, para além de ter um filho, deve desejar dar um pai a seu filho. O pai depende da mulher para fazer-se de fato um Pai.

E a mulher cuja vida partilha não se engana ao dizer ao filho: “É teu pai.” Referido por sua mãe a esse outro, *marcado* por este significante, o filho é interrogado por esta valorização: “o que é ele para ela? Eu não lhe basto?” Através do desejo de uma mulher, o filho é referido ao “nome do pai”, significante que representa o pai simbólico suporte da lei (THIS, 1987, p. 200).

É o Nome-do-Pai⁴³, este significante que aglutina o sujeito esfacelado, que permite a ascensão do Eu, ou seja, “(é) o exercício de uma nomeação que permite à criança adquirir sua identidade” (ROUDINESCO, 1998, p.542). O filho herda um nome, que é também uma falta, pois tudo o que o pai pode transmitir a um filho é que ele também é sujeito a esta ordem terceira. Ao ser nomeada pelo Pai a criança entra na ordem das gerações, como alguém em uma linhagem. Ou, dito de

³⁹ “ A existência do sujeito desejante, em relação ao objeto de seu fantasma, é uma ascensão, que procede da inscrição da falta no desejo da mãe, pois cabe primeiro à mãe, e depois ao pai, inscrever para o filho, essa falta, uma falta não natural, mas própria da linguagem”. (CHEMAMA, 1995, p.45)

⁴⁰ A posição desejante implica que construa a existência na busca de algo. Este objeto do desejo é inessencial; o desejo não encontra seu objeto por estar ligado a traços mnésicos e a lembranças.

⁴¹ Essa questão será retomada nas próximas páginas, ainda nesta seção.

⁴² Sem o Pai o sujeito não advém. Sua primeira aparição se dá enquanto falo materno, objeto de sua completude. É desta posição que o Pai vem salvar o filho.

⁴³ Termo criado por Lacan em 1953, quando apareceu grafado sem hífen. Em 1956 apareceu grafado com hífen, conforme Roudinesco, 1998, p. 542. O conceito refere-se-à existência desta instância que une o esfacelamento corporal no Eu.

outro modo, o Nome-do-Pai refere a um infinito geracional que só é acessível, mesmo que ilusoriamente, graças aos seus traços ou resto.

A família é o primeiro grupo no qual o sujeito se reconhece como um igual. Esta família o antecede e o recebe, incluindo-o, sustentando-o por meio de cuidados múltiplos, dos olhares que lhe dirigem.

É nesse conjunto que o recebe, nomeia, que o sonhou, que o investe, o situa e o fala, que o sujeito do grupo se torna um sujeito falante⁴⁴ e sujeito falado, não só pelo efeito da língua, mas pelo efeito do desejo daqueles que- como a mãe em primeiro lugar- também se fazem porta-vozes do desejo, do interdito, das representações do conjunto (KAËS, 2001, p.13).

Como se pode perceber, a família está na ordem simbólica e é microcosmo dela para uma criança. Por esse motivo os enunciados da família não são palavras quaisquer, são enunciados de verdade e de ideal. Apontam que há um desejo⁴⁵ em relação a ela e nele o sujeito se ancora.

Essas idealizações familiares⁴⁶ podem ser elaboradas⁴⁷ como um aprisionamento, porque quando são demasiadamente fechadas “engessam” o filho como eu-ideal⁴⁸ de seus pais, deixando-o sem possibilidades de reconhecer seu próprio desejo. O outro extremo seria que a criança ao se perguntar sobre seu próprio desejo, que lhe vem desde o que herdou dos outros, nada encontrasse. Nesse caso não teria inscrições para portar, ou seja estaria num desamparo absoluto.

⁴⁴ O autor se refere ao falante enquanto alguém inserido na ordem simbólica ou da linguagem, o que também pode ser dito como um sujeito do inconsciente.

⁴⁵ Os pais desejam ter um filho. Esse desejar está para além de uma racionalidade, mas em referência ao inconsciente. O desejo é o desejo do Outro, conforme Lacan.

⁴⁶ Que ao nível de senso comum, são conhecidas como valores familiares.

⁴⁷ Trata-se de uma elaboração psíquica, ou seja, o trabalho do inconsciente de “integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p.143).

⁴⁸ “ O eu-ideal, formação essencialmente narcísica, constrói-se, segundo Lacan, na dinâmica do estádio do espelho; decorre, pois, do registro do imaginário e se torna “uma aspiração” ou “sonho”. (ROUDINESCO, 1998, p.363). O uso desse conceito, teve a intenção de fazer entender que a criança estaria aprisionada, procurando ser o “sonho” dos pais.

A posição desejante, que está entre um e outro dos extremos, é um lugar que exige uma certa atividade por parte do filho. A principal atividade é a de simbolizar, isto é, estar capacitado para andar na busca de seus próprios desejos. Em referência a esta posição Freud usou as palavras de Goethe: “Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu” (FREUD, ([1912-1913] 1995), p.160).

Já é possível, então, afirmar que a posição positiva que um sujeito pode assumir, não consiste em negar a dívida (no ideal de autonomia), nem a de ficar paralisado no que herdou, mas fazer algo a partir dessa herança, construindo sua existência. Essa mobilização em torno do pagamento da dívida simbólica, os avanços em torno da herança simbólica familiar, envolvem a leitura que cada um faz do que lhe é transmitido. No entendimento do psicanalista Charles Melmann,

[...] o sujeito se atribui sempre a falta de ter cometido esse assassinato no Outro, no grande Outro, responsável pelo que falta ao grande Outro. É por isso que ele passará sua vida tentando repará-la e, se suas atividades forem, na vida corrente, na vida prática, coroadas de sucesso, ele terá o sentimento... de ter quitado sua dívida. (2000, p.106)

Essa quitação da dívida não é algo definitivo, resolvido por um único ato, ao contrário, possui um caráter temporário, quase fugaz, mas suficiente para inscrever um novo elo na cadeia simbólica de cada um, um significante novo a circular.

A criança só pode encontrar a si mesma lá onde é falada, tornando-se necessário pensar nos enunciados parentais e sociais que circulam em torno dela(s). Na realidade educacional brasileira coabitam dois grupos de enunciados,

provenientes das famílias, quanto à escolarização. No primeiro encontramos um desapego⁴⁹ à carreira escolar, como assevera Fonseca:

Em famílias de grupos abastados (e do proletariado ascendente que emula este modelo), a criança se torna veículo central de um projeto a longo prazo, digno de sacrifícios no imediato. Este projeto, estreitamente ligado ao êxito escolar[...].

Nas famílias populares não há a mesma crença, não há o mesmo apego à carreira escolar[...] (1992, p. 322 e 323).

No segundo grupo de enunciados o que temos é uma concepção totalmente oposta a desenvolvida anteriormente, encontrada nas palavras de Meira:

os pais, remetidos ao futuro dos filhos, colocam em jogo os ideais narcísicos que os fundaram[...]. Na sociedade moderna é comum a associação entre escola e trabalho, que revela-se, inclusive, em “ditos populares”: “se tu não estudares vais viver embaixo da ponte”, “se tu não estudares vais ser um João-ninguém”, “como vais trabalhar sem estudar?” (2000, p.163).

Neste enunciado há a referência ao ideal de uma longa escolarização anterior ao trabalho. Assim, o filho deverá estudar para realizar o desejo dos pais e ser alguém⁵⁰. Este enunciado está em concordância com a prescrição do Mercado, muito embora seja a prescrição de uma face dele. O grupo de pessoas que emite essa proposição se vê de dentro do Mercado, apontando para os outros (que estão de fora) como um lugar negativo, onde não há filiação, como indica a frase: “serás um João ninguém”. Essas pessoas tudo fazem para dar sustentação aos seus enunciados, seus atos de estímulos aos filhos para ir à escola todos os dias, “faça chuva ou faça sol,” representam a demanda que o enunciado encerra. De igual

⁴⁹ O termo desapego pode ter o sentido de desinteresse, indiferença, falta de investimentos naquele objeto. Na visão que assumo, o desapego, enquanto um sentimento que falta, deve ser entendido como de ordem cultural, ligado a questões subjetivas. A ausência de apego à carreira escolar pode significar apego à outra carreira, como tratarei na seção 4.2 – Um outro lugar para o olhar paterno-ou seja, uma ausência de demanda, que constitui-se numa operação psíquica que se entrelaça à posição de desejo.

⁵⁰ Aqui a análise não está centrada neste grupo, mesmo assim registro que, em situação clínica, muitos são os que se problematizam em seguir esse imperativo paterno.

forma, nas famílias onde esta valorização está ausente vários são os pretextos para que não se vá à escola⁵¹, demonstrando que não há demanda para que a escolarização linear se apresente⁵².

No primeiro enunciado Fonseca (1992) aponta que nas classes populares os pais não têm apego à carreira escolar de seus filhos. Onde estariam os ideais paternos, então? É na localização desses ideais que se pode compreender o que ocorre aos indivíduos das camadas populares para a produção da escolarização-não-linear. Neste sentido, serão apresentadas, a seguir, duas entrevistas⁵³. Nelas estão registradas os depoimento de cinco mulheres sobre as trajetórias de escolarização, tanto suas como de seus ascendentes e descendentes. Dessas entrevistas serão extraídos alguns fragmentos para uma discussão.

3.3 “TUDO TEM MOMENTO CERTO!”

Apresentação dos entrevistados⁵⁴.

Celita, 45 anos, reside, trabalha e estuda no bairro Getúlio Vargas, periferia urbana de Ijuí (RS), filha de Adélia (não foi citado o nome do pai de Celita), que é analfabeta. É aluna de 2º grau⁵⁵ na E.E.E.M. Emil Glitz, na modalidade de supletivo noturno. Trabalha como funcionária pública em escola estadual, a mesma onde estuda. Usa os recursos oferecidos pelo empregador para as questões de saúde, utiliza meios de transporte coletivo para suas locomoções, mora em casa de

⁵¹ O exemplo dessa diferenciação aparecerá na sessão 3.4, em que uma das pessoas entrevistadas cita que um simples resfriado pode ser usado como razão para faltar à aula.

⁵² Esta sustentabilidade – prova da demanda- será discutida com maior profundidade no capítulo final.

⁵³ Conforme foi colocado na primeira parte deste trabalho, no capítulo 2 “A palavra posta em circulação”.

⁵⁴ As entrevistadas optaram pelo uso de pseudônimos, conforme carta de cessão a mim concedida.

⁵⁵ Apesar de a legislação tem atribuído a nomenclatura Ensino Médio, esta não é corrente na fala das pessoas. Aqui uso as palavras das entrevistadas, uma vez que podem evocar associações.

alvenaria, padrão popular, construída com mão-de-obra familiar. Residia na cidade de Palmeira das Missões, de onde saiu logo após casar. Tem um casal de filhos .

O marido de Celita não estava em casa no momento da entrevista, pois está residindo em outra cidade para tratamento de saúde. Houve um certo encobrimento a respeito de sua presença, um encobrimento que ao mesmo tempo o respeita (na medida em que não o expõe) e o exclui. Pequenas citações a seu respeito permitem inferir que seja uma pessoa com poucos anos de escolarização.

Maria, a filha de Celita, está com 25 anos. É casada com um homem de 31 anos. Casaram-se quando ela tinha 19 e ele 24 anos. Quando cheguei na residência de Celita fui apresentada a Maria e ao seu marido, trabalhador da construção civil. Na tarde da entrevista estava no pátio da casa, na verdade o espaço destinado ao passeio público, fazendo argamassa para rebocar uma parede da casa onde mora. Ele não participou da entrevista, mas foi citado por sua esposa.

Celita e Maria moram em casas separadas, mas construídas no mesmo terreno. A casa de Maria ocupa o espaço anteriormente dedicado à horta. O terreno situa-se numa esquina e desta forma a entrada da casa de Celita fica para o lado norte e a da casa de Maria para o lado oeste. Este fato permite a brincadeira de que moram em ruas distintas, o que tomei como elemento que simboliza uma separação, que embora mínima em termos de espaço geográfico parece refletir um estilo não só de viver como de relacionamento entre mãe e filha. Foi Celita quem falou os endereços. Riu muito com a brincadeira, como se dissesse: “até parece que moramos longe”. Celita é alegre, doce, cordial e utiliza técnicas sutis para manifestar o seu pensamento, como veremos adiante no ponto estilos maternos. Embora haja proximidade geográfica das casas e parentesco de primeiro grau entre elas,

percebe-se que há espaço às individualidades. O filho mais jovem é chamado pela mãe (Celita) e pela irmã de Mano.

A inclusão

Na tarefa de me ajudar a encontrar nomes e endereços para que eu pudesse “ir a campo”, a diretora⁵⁶ me falou de Celita: “Tem um casal de filhos-um que estuda, **ainda** - e uma filha que parou e depois voltou a estudar”.

Quando contatei com ela (em 17.05.2004) para sondar a possibilidade de entrevistá-la, fiz uma fala lançando-lhe, em termos gerais, os objetivos da entrevista. Nessa ocasião manifestou-se solícita, referiu já ter sido alvo de pesquisa A “d’uma profe bem magrinha, que mora lá perto da Sogi”⁵⁷, e diz que eu poderia ir à casa dela, que gosta de ajudar aos outros.⁵⁸

“... Daí no sábado de tarde eu já chamo minhas vizinhas, **todas somos deste caso**. Lá em casa eu reúno elas e daí conversamos”.

Primeiras palavras

Nesse primeiro contato “adiantando um pouco o assunto” (palavras dela, que transbordava de alegria por ter espaço para falar), conta que estudou até a 7ª série, daí casou e teve uma bobeira:

“- **Não sei que bobeira** me deu e eu parei de estudar.”

Um (não) deslocamento

⁵⁶ Rozélia Hoffmann.

⁵⁷ Professora Dra. Noeli Weschenfelder, na ocasião de sua pesquisa de Mestrado.

⁵⁸ As letras, que doravante aparecerão na margem direita, indicam que a fala será usada para fins de discussão no próximo capítulo.

Quando vou a sua casa para a entrevista agendada, o assunto retorna. Ela não se refere mais a uma “bobeira”, mas a ter parado no tempo: “**Parei no tempo**”.

Celita conta que iniciou a 7ª série em março (...) ⁵⁹ mas logo casou e daí não mais estudou, só retomando mais tarde.

Quanto tempo durou esta interrupção? Não falou em anos, não representa este tempo em números, pareceu-me que sequer dedicou-se à contagem. Como poderia contar o tempo em que esteve parada?

No momento presente (que é referido como agora), aponta o tempo da decisão de voltar a estudar genericamente “...**Agora quando retornei**...”. O tempo é dividido em antes e agora; o interstício (parada) só pode ser demarcado por cálculos externos a ela (25 anos).

Tudo tem momento certo

Maria, que também participa da entrevista, pega a palavra dizendo: “Não me arrependo de ter parado, **tudo-tem-momento-certo** ⁶⁰, eu casei, me preocupei com outras coisas, por motivos íntimos (que não vem ao caso falar) parei de estudar... fiz um monte de coisas...” (Mais tarde recolocará de forma diferente).

Desta forma a filha deixa uma fenda para que Celita possa pensar que não parou no tempo, que ao invés disso interrompeu a linearidade do tempo de estudar ⁶¹, usando o tempo para outras coisas. Ao mesmo tempo marca a diferença

⁵⁹ As reticências são da enunciação de Celita, que mais tarde entendi como sendo a impossibilidade de datar o fato.

⁶⁰ A frase foi enunciada como se fosse uma sílabação.

⁶¹ O que Celita produziu neste tempo? Como elabora este seu viver? Pelo que é referido, este é o tempo do casamento.

entre ela e sua mãe. Para Celita, entretanto, não é possível ver as coisas desta maneira. Dali ela não se desloca, esteve parada.

Ninguém falou ...

Em certo momento diz “- Eu achava que era feio uma mulher casada voltar a estudar”, mas não dá muito desenvolvimento a este pensamento, opta por falar:

“Era outra mentalidade, eu me desinformei⁶², eu estava desmotivada, não me lembro... parece que a mentalidade era outra, **ninguém me disse sobre voltar a estudar**”.

Sua voz muda de tom, seu semblante, sempre risonho, fecha-se⁶³. Há um tom que me fez pensar que a ausência da palavra materna é, ainda, motivo de lamentações para esta mulher, já mãe, de 45 anos.⁶⁴

Esse mesmo silêncio se repete quando a filha narra que desistiu de estudar após ter feito o primeiro ano do segundo grau, e eu indago o que Celita havia falado à filha naquela ocasião. Instantes de **silêncio** responderam a minha questão. O lugar que poderia ter sido ocupado pela fala materna esteve e está vazio, foi assim de Adélia para Celita e desta para Maria.

...mas poderia ter falado

⁶² Na primeira audição desta palavra pensei tratar-se de um equívoco. Não era de uma desinformação que se tratava, mas de uma informação não procurada, sequer pensada em ser obtida. De nada valeria estar informada, uma vez que não mudaria o curso do desejo. Num segundo momento a palavra foi pensada como que em referência ao ter perdido algo. O que teria perdido? Teria perdido de “andar”, uma vez que entende ter estado parada?

⁶³ Sobre voltar a estudar não houve nenhuma palavra, pois a mentalidade era outra. Refere-se assim a um outro modo de pensar em que o estudar não esteve na pauta. A condição de “mulher casada” não deu lugar ao ser, também, mulher que estuda.

⁶⁴ Caberia ali uma palavra minha que pudesse dar-lhe a possibilidade de simbolizar esta ausência de fala materna?

Celita justifica a palavra não dada à filha:

“Ela que resolvesse sobre estudar ou não, **mas no meu íntimo eu gostaria que ela continuasse**, mas ela é que tinha que resolver. Quando ela voltou a estudar eu já era estudante novamente, fiquei feliz e comprei dois guarda-chuvas pra gente ir na escola.”

O vazio de palavra virá outra vez?

Sobre aquilo que projeta para os filhos que virão, Maria diz estar recortando revistas, vindas das casas das doutoras onde trabalha como doméstica e/ou babá, pois quer criar bem os filhos.

Até que série pensa/projeta que eles estudarão? A resposta é quase imediata:

“-Eles que resolvam”.

Percebi que haverá também um silêncio de Maria para seus filhos. Entretanto vale ressaltar que o silêncio de Celita para sua filha não é lamentado, parece ter sido encarado como o espaço de arbítrio dos filhos.

Estilos maternos

Ainda sobre a educação dos filhos, Maria fala: **“tem que ter horários, nada de comer bobagem”**. É interrompida por Celita:

“- É um sargento”, diz, referindo ao estilo de sua filha.

“tem que saber se virar, pensar em sua vida, se determinar”, Maria completa sua frase.

Maria cita o exemplo de um sobrinho que se desliga da vida esperando que tudo lhe venha às mãos. Seus filhos não serão como o sobrinho, projeta.

Maria fala sobre o irmão: “Ele não parou de estudar... **tem exemplo.**”
 (indago: -“ exemplo ao contrário?) “... ele vê a gente... ele estuda... quer fazer E
 diferente.... o Mano segue exemplos... ele vê...”.

Assume a postura de ser responsável por uma transmissão ao irmão.
 Ela diz claramente que está a se referir a “valores”. Estes estão sendo transmitidos
 mediante os exemplos dados por ela mesma e pela mãe (O pai não é citado. Por
 quê?).

Celita se vê como responsável por transmitir coisas aos filhos⁶⁵, por
 cuidar deles. Reconhece seu estilo, um outro estilo “não sargento”:

“Eu sou de questionar, agora que ele está trabalhando eu pergunto o
 que ele comeu – **Será** que ele só come bobagens lá no emprego ?. Ele só responde:
 ‘– normal!’”.

Indago se ele não percebe que por trás da indagação da mãe há um
 toque de “deves comer tudo certinho”. Celita sorri e concorda .

A constituição das avós

A mãe de Celita – Adélia – era analfabeta. Este dado parece ser
 importante na medida em que funciona como justificativa para o fato de Celita não
 ter ouvido nenhuma palavra incentivando-a a estudar.

Diz estar aguardando os netos e nitidamente demonstra esperá-los da
 filha. O “Mano” parece não ter essa responsabilidade. Quando a filha fala sobre as
 crianças, sobre estar preparada para educar as crianças, Celita feliz se habilita: “ **Eu**
avó (suspira) **já vou estar estudada**”. Como se para ser avó houvesse a

⁶⁵ Adiante veremos a mesma preocupação em Maria.

necessidade ou o condicionante de ser “estudada”. Como se por não ter estudado estivesse impossibilitada de transmitir. Celita prepara-se para ser avó como a filha prepara-se para ser mãe.

A tese

A temática que proponho provoca Maria a pensar sobre a transmissão do que ela nomeia como valores:

“Acho que há um passe indireto, porque acho que os valores passam de forma indireta... Ele mesmo (o Mano) desistiu de freqüentar a turma da capoeira onde andava rolando drogas, mulheres⁶⁶, brigas... **eu não disse nada**, entendo a capoeira como dança, mas no grupo dele tava virando briga... **eu não disse nada**, até fui madrinha dele no batizado da capoeira... mas depois ele desistiu... não tá mais nessa”.

A Celita entra na conversa dizendo que mora em bairro barra pesada... **F mas que graças (?)**⁶⁷ ele decidiu cair fora daquela turma.

Bicicletas, guitarras e sonhos

O Mano tem 19 anos. Estudou ininterruptamente até o segundo grau, na modalidade de ensino técnico – mecânica industrial. No momento faz um segundo curso: eletrotécnica⁶⁸.

Maria fala do fato do irmão ter ido trabalhar:

“No primeiro salário comprou uma guitarra.... a mãe queria que ele tivesse comprado um violão pra sobrar algum dinheiro... mas ele comprou guitarra,

⁶⁶ Uma leve mudança na entonação da voz. Algo que sugeriu um “inevitavelmente, obviamente”.

⁶⁷ Qual a razão para o filho desistir de freqüentar aquela turma? Ao usar a palavra “graças” ao que ela está se referindo? Aos céus? Talvez aos exemplos ?

⁶⁸ Mano estuda na Escola Técnica 25 de Julho. Na entrevista seguinte esta escola também será referida.

ele tem uma banda com mais dois guris, **eu não falei nada**... mas pensei que se ele me ajudasse a gente podia comprar um presente melhor pro Dia das Mães... os valores passam indiretamente... ele veio falar sobre isto e juntamos o dinheiro pra comprar uma panela de pressão que a mãe precisava e demos no Dia das Mães.”

O assunto da compra da guitarra é associado ao pedido insistente de Maria, quando criança, por uma bicicleta, que ela nunca ganhou porque o dinheiro era gasto com outras coisas “mais importantes”. Há uma exclamação na voz desta mãe que não presenteou a filha. Nesse momento de ressignificação Celita parece ter tido a certeza de que o que vale é satisfazer os sonhos⁶⁹ e quando fala diz que o filho fez certo ao comprar sua guitarra.⁷⁰

De mãe para filha

Maria, atualmente com 25 anos, casou com 19 anos. Antes de casar já trabalhava como doméstica, função que exerceu até há pouco tempo. Prepara-se para ser comerciária. De certa forma repete o percurso materno, uma vez que Celita só deixou de trabalhar em casas de famílias quando casou.

Poderia pensar que o que se está delineando para os filhos de Maria seja diferente deste percurso materno?

Maria volta a falar que quando casou só pensou em casa, móveis, geladeira, tijolos, telhas. Agora pensa: “- **Se tivesse** pensado menos nisso e **mais no estudo**”.

Atualmente faz curso de informática e de operador de caixa no qual tem “até dona de mercado” como colega. Às vezes, no baixo astral, pensa que ter

⁶⁹ Aí reside, a meu ver, a possibilidade de que seja uma avó. Ressignificando sua maternidade.

⁷⁰ Fiquei pensando que o filho é mais ousado, persegue os sonhos, não se restringe ao “mais barato”. Sua atitude é ao mesmo tempo uma mostra de estar vivendo um outro tempo. A velocidade da conversa me impediu de formular esta questão no momento e perdi um ótimo assunto de debate.

interrompido os cursos foi ... (não lembro exatamente a palavra, recordo o sentido: ouvi-a falando de ter feito como a mãe). Parece, contudo, haver um certo conformismo:

“ (...) **É cada coisa tem seu tempo...** eu penso em ter filhos, mas preciso ter mais coisas **pra não pôr os filhos em sacrifício**, se tiver filho agora depois vou ter que gastar muito quando for ampliar a casa, terei de alugar uma para morar enquanto a reforma sai, porque com criança não dá pra ficar no meio da reforma/ampliação”.

Celita arremata dizendo: “Tá igual à história da bicicleta”.

Se cada coisa tem seu tempo porque...

A conversa se detém na terra sobre o quanto as crianças são ágeis, como se movimentam. Neste sentido Maria preocupa-se, pronunciando-se de forma a apontar uma certa urgência. Urgência esta que atribui a algo externo – a idade do marido – sem incluir-se. “Ele já tem 31 anos... ficará velho, **(não) que eu o considere velho**, mas como é que vai brincar com os filhos?”

Fala do patrão, que é velho :“Quarenta e uns, a mulher trinta prá quarenta, ele é paizão, quando o menino faz bagunça ele não grita, manda pro quarto, põe de castigo, fecha a porta, para a criança é o fim do mundo.”

O fato de a criança se sentir castigada ao ficar fechada no quarto, sem que o castigo envolvesse agressão corporal, é para Maria um exemplo das possibilidades de um pai ensinar. Aqui retoma a “tese” da transmissão pelo exemplo. O patrão é para ela um exemplo de como ser pai.⁷¹

⁷¹ E o pai de Maria, este nunca citado, que exemplos deu a ela? O que lhe transmitiu?

Ressalta a importância da intervenção, do acompanhamento dos pais sobre os filhos contando que uma (outra) patroa não se importava com a comida do filho, então ela, na função de babá/mãe, no fim de semana deixava os bifes todos prontos, “porque senão o guri só comia porcaria, mas se a gente oferece comida decente ele come”.

A vontade desengavetada

Dona Adélia era analfabeta. Teria Celita estudado muito, no pensar de sua mãe, pois estudou até a sétima quando ela mesma não foi à escola? Celita explica que tinha vontade de estudar, mas “com o casamento...” (as reticências são de Celita). Foi ela quem puxou a vizinha para ir estudar, foram juntas para a escola Rui Ramos. “Eu fiquei com a vontade guardada... e que vontade... adoro aprender.”

Vou te contar, professora...

Ao manifestar felicidade por ver seu desejo “desengavetado”, Celita provocou a filha que, por sua vez, aponta as diferenças entre ela, sua mãe e o irmão:

“É porque quem vai pro colégio agora não é pra conhecer, é pra conseguir emprego..., eu não gosto das letras, literatura, português, história e geografia, eu gosto dos números, mas não tenho tanta facilidade como gostaria de ter.... O Mano tem melhor capacidade que eu, também gosta dos números.”

O tom de Maria é de quem enuncia uma verdade que vai doer aos ouvidos de alguém. Enuncia para mim, como se quisesse romper com uma ilusão, atribuída a mim, de que os alunos vão ao colégio para aprender, conhecer. Diz que há um interesse outro - o do emprego. Faço silêncio, evitando a positivação no lugar

da professora, pois Maria sabe que leciono no curso de Psicologia da Unijuí. O silêncio vem na intenção de pensar sobre o que não está explicitado na palavra, qual o sentido do que está sendo dito. Isto torna possível pensar que ela fala a si mesma. Ela faz curso de informática e de operador de caixa, mas não parece se interessar verdadeiramente por estes “estudos”. O que lhe interessa são as revistas que guarda, vindas das casas das patroas médicas ou bancárias, especialmente pelo conteúdo informativo sobre crianças. Refere-se ao fato de ter iniciado a complementação de segundo grau Magistério. Por que parou?

Parou porque

Desejava ser professora “mas professora ganha pouco...”. Fala comparando o salário de uma professora com o de babá: “A doutora me pagava um bom salário, e era livre, tinha Unimed⁷², vale-transporte, tudo livre de desconto, mais que de uma professora”.

Interessa-se pelo trabalho no comércio - este parece ser o lugar onde pretende se colocar, este é um lugar mais atrativo para ela . Enquanto a mãe fala sobre a tal patroa que era também a ginecologista de Maria, esta faz silenciosa L “*absence*”. Retorna dela dizendo: “Mas tem professora de muitas disciplinas... Psicologia e Filosofia deve ser interessante pra pensar sobre a educação das crianças...”.

Pode haver alguém que faça diferente

Maria fala em seu marido, que é “todos os *eiros*” (pedreiro, carpinteiro, etc.). Ele diz não querer retomar os estudos, tendo feito somente até a 7ª série. “Na

⁷² Plano de saúde de maior veiculação na cidade. Possui-lo ou não marca a independência em relação ao atendimento na rede pública de saúde. Sinal de status.

profissão dele não perguntam se tem estudo, perguntam se tem experiência”, diz, repetindo o que ouviu dele⁷³.

Eu perguntei a ela se o filho (futuro) não ficará dividido entre o exemplo do pai que não quer estudar e da mãe que estuda. Maria cita o exemplo de uma família de cinco filhos em que só o penúltimo estudou até o segundo grau e tem emprego bom. Indaga como pode esse um ter saído diferente (?).

O Mercado

(...) associa ao Mercado: “- Agora a qualificação é importante... antes se arrumava emprego de comércio sem estudo.” Fica claro que a presença do mercado traz mudanças. Encontra, então, a resposta para o que há de diferente entre ela/o irmão e a mãe.

Resta uma questão

Celita questiona-se “- Eu me pergunto o que faço lá na escola entre os M jovens, eu uma velha...”.

3.4 “ALGUÉM ESTÁ POR TRÁS, CUIDANDO”

Apresentação dos entrevistados

Foi Celita⁷⁴ quem me levou até Lurdes.⁷⁵ São colegas de aula desde a “caminhada” que resultou na matrícula de reingresso na escola. São vizinhas, amigas e colegas de aula.

⁷³ Fica no ar que ela busca colocação num lugar (comércio), onde a pergunta seletiva é sobre o estudo que se tem.

⁷⁴ Vide entrevista número 1.

⁷⁵ Ela manifestou-se por não usar nome fictício.

Lurdes havia estudado até a série que equivale à atual 6ª série do Ensino Fundamental. Completou o primeiro grau em curso noturno, na modalidade supletivo, na Escola Municipal Dr. Rui Ramos. Trabalha como auxiliar de serviços gerais (copa e cozinha) em uma universidade, é casada com Valdir, que é vigilante na mesma instituição. Têm um casal de filhos: Inês, a filha mais velha, tem 25 anos e Ivonei tem 14 anos. Dona Lucila, sogra de Lurdes, reside com eles e está com 86 anos. Moram no bairro Getúlio Vargas, onde construíram residência de alvenaria, padrão popular, em terreno de esquina em frente ao de Celita. Seus filhos completaram os estudos de Ensino Fundamental na escola do bairro e procuravam outras escolas para fazer o Ensino Médio, o que no caso de Inês aconteceu porque não havia oferta deste nível de ensino naquela escola e no caso de Ivonei porque idealizava um curso técnico.

A entrevista foi realizada com as três mulheres da família.

Primeiro contato

Penso que Lurdes seja uma dessas pessoas as quais Celita se referiu quando anunciou que chamaria suas amigas para falarem comigo, uma vez que todas são “o mesmo caso”.

Celita comentou sobre essa amiga e vizinha que fora sua companheira no reingresso na escola. Ao final da entrevista em sua casa me acompanhou até a casa de Lurdes. As residências são muito próximas – uma em cada esquina, de frente uma para a outra.

Lurdes estava “lidando” com os cadernos. Nossa conversa foi assistida pela sua sogra, que ouviu atenta os comentários que fiz a título de aproximação. Desta forma, nora e sogra aceitaram a idéia da entrevista, embora não tenha me

parecido tratar-se de um simples aceite, mas de um comprometimento com a entrevista. Marcamos para a quarta-feira seguinte, pois não haveria aula, restando tempo disponível. Lurdes também mostrou outras residências com casos semelhantes, também colegas e vizinhas que “são do mesmo caso”.

Houve uma transferência de data

Ocorreu que tive um problema de saúde e precisei contatar com Lurdes para transferir a data da entrevista. Encontrei-a em seu trabalho, na Unijuí.

Esse encontro ocorreu na presença de colegas de trabalho de Lurdes, que era só alegria. Havia me visto passar, num automóvel, na avenida perto de sua casa, acompanhada de “uma senhora velhinha”, que julgou se tratar de minha mãe. Pensou que eu estivesse indo à casa dela, levando minha mãe para uma visita.

A narrativa deste episódio me surpreendeu, pois percebi um pouco de ansiedade e um certo prazer em narrar às colegas que eu possivelmente seria freqüentadora de sua casa – para visitas. Deve-se considerar que as “visitas” são tidas na periferia como honras. Também fiquei surpreendida com a inclusão de minha mãe neste contexto. De qualquer forma tomei as imaginações de Lurdes como algo proveniente daquele primeiro contato que tivéramos. Mais tarde descobri que ela ocupou o tempo para associações, como descreverei no item “as nuvens se foram e as associações vieram”, a seguir.

Expliquei minha necessidade de transferir o encontro que, então, ficou marcado para sábado, dia 29.05.04, ou seja, dois dias depois do que estava previsto.

Quando saí pude ouvir uma colega de Lurdes perguntando-lhe algo sobre minha fala, ao que ela respondeu que havia sido **escolhida** para fazer parte de um trabalho **de Mestrado**.

Uma sentença

Sou recebida pela sogra de Lurdes, dona Lucila, que está com 86 anos. Lurdes chega em seguida da casa de um vizinho, onde havia ido buscar o jornal da cidade⁷⁶. Sentamos em uma área aberta próxima à cozinha da casa, local onde Inês, filha de Lurdes, de 25 anos, estava bordando. Formou-se, então, uma roda com três gerações de mulheres.

Informo sobre meus objetivos já lançando a questão à dona Lucila que, ao dizer-se completamente analfabeta, enuncia a razão:

“ Sou do tempo que **menina não** era para ir à escola”. N

Dona Lucila não falou mais nada durante o tempo que estive na casa. Ouviu a fala da nora e da neta atentamente. Entrou e saiu da roda conforme lhe foi conveniente, sendo que estas idas e vindas foram espaços abertos para a fala livre de sua nora.

Comigo também foi assim

Lurdes, ao tomar a palavra, fala que lhe aconteceu também assim, ou seja, pelo fato de ser menina não teve incentivo para se escolarizar. Vivia na Argentina⁷⁷, em *El Soberbio*, onde seus pais trabalhavam na terra, vizinhos dos pais

⁷⁶ Entre os objetos que se podem tomar de empréstimo, na rede de amigos e vizinhos, está o jornal.

⁷⁷ A família é brasileira, mas por razões não explicitadas viveu na Argentina por um período de tempo.

de seu marido⁷⁸. Estudou até a 6ª série e como “a gente já sabia pra **se defender...** os guris que **deviam** continuar...”.

Alguém aparece para ajudar

A continuidade de seus estudos foi objeto de argumentação de uma madrinha, defensora da idéia de que Lurdes deveria continuar, porém seu pai não cedeu aos apelos da comadre, frustrando assim as intenções de Lurdes.

Voltou a estudar com 42 anos, fazendo a 7ª e 8ª séries em escola municipal e agora está no Ensino Médio na E.E.E.M. Emil Glitz, que é próxima a sua casa.

Há uma linearidade para não ajudar

Ao referir-se à escolarização de seu marido Lurdes, paralelamente, anunciou as semelhanças entre o discurso dele e do avô (pai de Lucila), que por sua vez repete o do sogro (pai de Lurdes):

“ Ele (Valdir) começou no Mobral^{79 80} e me disse: “ Tu já sabe pra se defender⁸¹, **tu não precisa no trabalho...**”.

Racionalmente ela concorda com ele: “ É que não exigiam (estudo)”.

Quando Lurdes repete a fala do marido percebo que há um certo inconformismo, principalmente porque não conseguiu encontrar como contra-argumentar com ele, uma vez que na universidade onde trabalha desde que retornou ao Brasil deram-lhe emprego “sem exigir estudo”. Haveria motivos outros

⁷⁸ Também brasileiros.

⁷⁹ Em referência ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, cuja sigla é MOBREAL.

⁸⁰ Valdir também veio da Argentina.

⁸¹ Fica nas entrelinhas que mesmo já alfabetizada Lurdes gostaria de ter reiniciado a estudar naquela época. Principalmente preocupava-se em ter os certificados.

para voltar a estudar? Vontades guardadas? Por que não pode ultrapassar a sentença estabelecida pelo pai e ratificada pelo marido?

Enfim salva

Lurdes voltou a estudar com 42 anos. Para todos os efeitos saiu um dia com Celita para caminhar (fazer um exercício físico e um passeio), mas como levaram dinheiro e documentos por certo já haviam discutido o assunto e tomado a resolução de efetivar matrícula na escola. Que mudanças houve para que Lurdes revisse a sentença de seu marido?

“A Fidene entrou em crise⁸², pensei no risco de perder o emprego... sem comprovante de estudo tive medo de não poder fazer nenhum concurso⁸³ ...”.

Q

Diante da necessidade abriu-se espaço ao desejo e Lurdes pôde retornar. Quero crer que também nesta época Valdir retorna a estudar, pois trabalham na mesma instituição em crise. Qual seria a instituição em crise?

Onde é o lugar da mulher?

Diante da sentença de que “mulher é pra ficar em casa”, que parece contar com a “concordância” de dona Lucila, Lurdes posiciona-se: “Dou cutucão na minha filha, procuro incentivar para que estude.”

Inês, até então dedicada ao aprendizado do bordado, manifesta-se dizendo que recebeu incentivo para estudar: “**Não me disseram para parar** (então fui continuando...) não ficaram me cobrando pra ir trabalhar, ganhei roupa, comida...

⁸² Fundação mantenedora da universidade onde trabalha. Refere-se a uma crise econômica havida em 2000/2001.

⁸³ Lembrando que Celita, a amiga, tinha comprovantes de escolarização com 6ª série completa, podendo inscrever-se para concurso público. Não seria este o caso de Lurdes.

agora que estou formada (em Pedagogia- Educação Infantil) estou pensando em continuar. Mesmo agora não há uma cobrança para que eu trabalhe.”

R

Dessa forma Inês apresenta-se como quem não ouviu palavras proibitivas, a ausência da sentença para parar de estudar levou-a a concluir o ensino superior. Em seu horizonte há idéia de uma Pós-Graduação.⁸⁴

Continua a bordar. Dona Lucila se retirou da roda e mais tarde voltou, de banho tomado, toda arrumada. O mesmo acontecerá com Inês.

Ivonei

O irmão de Inês tem 14 anos. Estudou até a 8ª série na escola do bairro e agora está na 1ª série do Ensino Médio em escola técnica⁸⁵, no curso de Mecânica industrial. Fará este curso e quando terminá-lo já terá uma profissão. Inês diz que ele também é incentivado a estudar. A escola técnica localiza-se em bairro próximo ao que residem, sendo possível chegar até lá sem depender de transporte coletivo. O rapaz apareceu uns instantes. Entrou e logo saiu. Ia jogar bola no campo próximo à sua casa.

Irmãs e sobrinhas de Lourdes, a cada qual o seu destino?

Mãe e filha comentam sobre os parentes que ficaram morando na Argentina. Lurdes lembra que sua irmã não permitiu que a filha continuasse os estudos em cidade próxima à zona rural onde mora. “Na colônia não adianta, tem que ir pro cabo do arado...” teria dito sua irmã. Inês, em tom indignado, salienta que a prima iria para a cidade estudar e morar **na casa da avó** e mesmo assim não lhe permitiram ir. “Tem um perigo...”. Nesse momento Lurdes esclarece que o perigo

⁸⁴ Quando retorno a falar com Lurdes (em 7.11.04), para a assinatura da carta de cessão, ela conta que a filha já está fazendo o Pós.

⁸⁵ A mesma escola freqüentada pelo Mano, conforme entrevista anterior.

que ronda as meninas da colônia, impedindo-as freqüentar a escola, está vinculado à questão de que elas ficariam mais próximas dos rapazes, pois estes freqüentam a escola por mais tempo. Dá a entender que há uma limitação temporal de continuar na escola ligada ao desenvolvimento sexual. Como meninas podem ir à escola, já moças recolhem-se às casas e logo casam. Lurdes casou-se com 18 anos. Havia parado de estudar na 6ª série aos 14 anos, portanto ficou quatro anos em casa antes de casar-se e permaneceu 29 anos fora da escola.

Comento que o comum era casar com os rapazes da vizinhança, com o que Lurdes concorda.

Outra irmã de Lurdes pensa diferente. Pelo fato de já ter trabalhado em cidade grande sabe como é e está concordando que a filha deve continuar os estudos. Comenta que isso de as moças não poderem estudar não é coisa tão antiga, ainda está acontecendo. Há, contudo, alterações: assim como uma de suas irmãs, também seu pai mudou a cabeça, não é mais como naquele tempo, em que para Lurdes sair com o namorado tinha de levar um irmãozinho junto.

Uma primeira desobediência

Lurdes passou a detalhar alguns momentos de sua vida, especificamente em relação ao que lhe foi transmitido sobre a vida sexual. Conta que de sua mãe nada soube a respeito da intimidade de um casal. Quando casou, contudo, já ouvira falar das pílulas anticoncepcionais e tendo conversado com o marido sobre fazer uso desse medicamento decide consultar sua mãe. Recebe um sonoro “não” como resposta a sua “modernidade⁸⁶”. A argumentação era de que as

⁸⁶ Palavra minha.

“pílulas” faziam mal à saúde da mulher. Diante deste tabu⁸⁷ o casal decidiu buscar um médico para que prescrevesse a medicação. Voltaram as costas à palavra da família e recorreram ao saber médico.

“Nem contei pra ti...”

Esse comentário faz Lurdes lembrar sobre uma ocasião em que sua filha viajou para visitar os avós maternos (“**n’outro país**”, exclama Inês, interrompendo a mãe e anunciando-se conhecedora do quanto o fato de viajar **só** com o namorado e com **tanta distância** era inovador na família). “Fiquei preocupada com o que minha mãe iria dizer, porque por mais que não concorde com eles eu não discordo (abertamente)”, Lurdes completa a frase.

Fiz uma intervenção perguntando a Inês qual foi o comentário da avó. “Nenhum”, foi o que Inês respondeu, sendo ao mesmo tempo interrompida pela mãe, que diz:” Eu **lia** os pensamentos dela (da avó de Inês)”. Revela assim que sabia estar dando a filha uma educação diferenciada da que recebeu e que a viagem de Inês com o namorado acabaria por perturbar a relação de obediência para com a mãe, da qual tentava livrar-se com sutileza, mas que acabou sendo desmascarada pelo ato da viagem. Ao “ler os pensamentos” maternos evoca a presença desta figura de presença forte (e no exercício de uma função importante) enquanto a guardiã das tradições da família (tal como a sogra, como veremos adiante). Neste momento a entrevista adquire um caráter íntimo em que a questão da transmissão é

⁸⁷ Palavra minha que pretende dar registro à entonação de Lurdes. Uma conotação de que além de se tratar de uma não verdade científica, também encerra sentido da ordem do recalçamento da sexualidade. Minha escuta na comunidade da escola faz crer que o não uso de métodos contraceptivos está relacionado à presença forte das crenças religiosas. Esta questão fica em aberto, merecendo ser alvo de pesquisa específica.

posta abertamente. “Nem contei pra ti⁸⁸, Inês, a vó falou: ‘minha fia, **dê seis meses** de namoro e **faz casar.**’...” Essa havia sido a primeira desobediência/deslocamento em relação a Inês, que não só deixou de ter o namorado “intimado” como teve/ tem a chance de namorar por bastante tempo sem a obrigação de se casar rapidamente. V

O perigo

Naquela corrente de pensamento revelou-se também qual o perigo que rondava as moças, do qual precisavam se defender. O perigo, segundo Lurdes, era a gravidez da moça jovem. Dele os pais protegiam as filhas e a forma melhor de fazerem isto estava numa vigilância completa. Para tanto precisavam das filhas em casa (sem ir à escola)⁸⁹ e do pequeno irmão-vigilante.⁹⁰ W

Seqüência interrompida

Lurdes estabeleceu um outro estilo de educação para sua filha, que já namora há muitos anos (com o mesmo rapaz) sem que tenha sido intimado a casar. Esta moça, ao ouvir a frase do exíguo tempo para o namoro, que teria sido pronunciada pela avó materna, compreendeu que ali houve uma interrupção naquilo que parecia ser um destino imutável.

Inês namora Marcelo, empregado em uma indústria de borracha em cidade próxima a Ijuí e que, portanto, só vem visitar os familiares aos finais de semana.

A palavra circulou

⁸⁸ Neste sentido houve a irrupção de material do inconsciente re-elaborado, não se trata do que ela disse ou não disse, mas das razões pelas quais não seguiu as ordens maternas.

⁸⁹ A escola representava perigo, porque era ponto de encontro de rapazes e moças.

⁹⁰ Cujas presença evitava que os namorados pudessem expandir-se nos carinhos.

Lurdes põe-se a falar de como foi educada, lembra do hábito de seu pai de reunir a família para encontros de fala. “O pai seguido (seguidamente) fazia reuniões; uma de minhas irmãs não ouvia, assoviava durante a fala dele, mas ele dizia: ‘um dia vocês irão dar valor’.”. Compara aquele com o tempo atual: “Hoje os pais não falam, não exigem...”.

Lurdes declara-se uma dessas pessoas que exerce sua autoridade materna de forma atenta e exigente. Essa exigência, contudo, é exercida na intenção do sucesso (escolar/profissional) dos filhos. Refere-se aos cuidados que dispensa ao filho estudante de Ensino Médio, que recebe apoio e estrutura para ir à escola, assim como aconteceu com a filha. Inês, que escuta a mãe falar, concorda que esse é um ponto fundamental: ter a estrutura para estudar.

Momento forte

Quando fala das suas exigências e providências para que os filhos estudem Lurdes refere-se à sogra. Esta é de outro estilo, é do tipo que quer beneficiar as crianças com cuidados que no entender de Lurdes não são válidos. Cita como exemplo a questão da saúde, pois para dona Lucila uma simples gripe já é motivo suficiente para justificar a falta do neto à escola. Lurdes impõe seu estilo, o que tem um custo subjetivo alto, uma vez que a sogra ao se ver desautorizada acusa-a de não ser boa mãe.

Ao falar sobre isto Lurdes fica visivelmente sensível, dando a perceber o quanto lhe doem as palavras da sogra.

“Quem casa quer casa”

Enquanto Lurdes prepara o chimarrão converso com Inês sobre o seu namorado, se pretendem se casar. Inês recorre ao ditado popular para revelar sua situação: “Quem casa quer casa”. Fala sobre o namorado e sobre o fato de estarem se organizando para casar, dando a entender que não pode fazê-lo sem uma certa estrutura material. Lurdes reporta-se ao tempo de jovem, dizendo que naquela época casavam-se mesmo sem ter nada.

O namorado

Marcelo está fazendo supletivo na modalidade de prestação de provas anuais, que permite ir eliminando disciplinas de forma a completar a escolarização, tal qual faz seu sogro.

A cidade onde Marcelo trabalha é de colonização alemã, o que impede Inês de se mudar para lá, porque não há ofertas de emprego para quem não fala alemão, sequer na área de comércio. Ela bem que tentou, contudo encontrou obstáculos.

Fez concurso público para Educação Infantil, passou, mas não se classificou entre as primeiras, de forma que as vagas serão preenchidas pelos que tiraram os primeiros lugares na classificação geral. Aguarda uma possibilidade de trabalho, apesar de não ter experiência, o que obstaculiza a conquista de uma vaga.

Ocorreu-me pensar que o horizonte de Valdir e Lurdes fecha-se na questão do concurso. Afinal, foi por medo de não poder realizar concursos que Lurdes voltou a estudar.

Espelhar para não repetir

Inês comenta sobre suas vizinhas, ex-colegas de escola, que não tiveram o mesmo modo de pensar. “As gurias foram morar junto...(em tom de pequena censura), acho que vai passando o tempo e a gente pensa mais...”. Inês estabelece uma diferença entre elas e suas ex-colegas: **“Me espelho nelas para não fazer igual”**⁹¹.

Sua atitude de pensar sobre as decisões que toma parecem ter origem na (não) fala materna, uma vez que Lurdes nunca apressou a filha a casar-se: “A mãe nunca falou... (e sendo assim uso o tempo conforme a lógica subjetiva)”.

Alguém está por trás

Em relação aos estudos de Ivonei, constato haver uma rede de cuidados que lhe dão suporte. Para esses cuidados colaboram o pai (sua colaboração consiste em permitir que não trabalhem e prover estrutura para os estudos dos filhos), mãe (já referido em itens anteriores), irmã, que não está trabalhando fora, e a avó. Como houve fala anterior referindo que a avó é mais “flexível”⁹², fica nas entrelinhas que é Inês, por estar em casa por mais tempo diário, quem tem a incumbência de estar por trás do irmão, cuidando para que ele vá à escola.

Esta forma de tratar a questão da escolarização do adolescente fica clara quando tanto Lurdes quanto Inês são unânimes ao dizer: **“Alguém está por trás, cuidando.”**

⁹¹ Aqui pude ouvir com escuta ressignificada as palavras de Maria, que dizia sobre seu irmão ter exemplos. Pude compreender que aquilo que eu entendia como “os exemplos ao contrário” estava expresso na fala de Inês, que ao lançar o olhar às colegas não se vê naquela posição, mas em outra.

⁹² Palavra minha.

Observei que o retorno de dona Lucila à roda de conversa não impediu a fala das outras duas mulheres, entretanto os assuntos mais delicados que a envolviam foram mencionados em sua ausência. Registro aqui outro comentário sobre ela que me vêm à memória.

Dona Lucila divide o quarto com o neto, o que é tomado como um obstáculo pelo rapaz, em especial porque os 72 anos de diferença entre os dois fazem com que tenham horários e interesses totalmente diferenciados. Lurdes gostaria que o filho tivesse um quarto exclusivo e lamenta não poder oferecer este conforto a ele. Tratou da questão com certa dose de reclamação, ao mesmo tempo em que se curva diante da realidade econômica.

Novamente dona Lucila está por trás de algo que (não) acontece.

Uma briga inesquecível para desfazer a tradição (?)⁹³

Lurdes, faceira, re-conta sobre o filho, que freqüentando curso de dedicação integral requer que haja uma estrutura mais forte para mantê-lo. De certa forma ter um filho estudando – o dia inteiro- é prova da importância que a família concede à escolarização, que neste caso está aliada à profissionalização. Nos comentários sobre essa questão Lurdes diz sempre ter desejado que os filhos estudassem no “25”⁹⁴, “porque é perto”. Inês entra na conversa (tendo voltado de seu banho) para dizer que certa vez a mãe também planejou que ela cursasse Mecânica (no 25). “Foi a briga do ano”, exclama convicta.

Perguntei onde, afinal, Inês estudou, pressupondo que era em escola distante, uma vez que o Ensino Médio só foi instalado na escola do bairro Getúlio

⁹³ Será que desfez?

⁹⁴ A escola técnica onde Ivonei estuda chama-se E.T.E. 25 de Julho, ou Escola Técnica Estadual 25 de Julho, dedicou-se durante décadas a formar mão-de-obra a nível técnico para a indústria por meio de dois cursos: Eletrotécnica e Mecânica Industrial e na década de 90 do século passado introduziu o curso de Processamento de Dados. É conhecida na cidade como “25” ou “Industrial”.

Vargas em 2001, e que o “Industrial” era a escola mais próxima da residência deles naquela época. De fato Inês (que ganhou a briga pelo argumento do quanto era absurda a idéia de fazê-la cursar Mecânica Industrial^{95 96} somente porque a escola era próxima) foi estudar em escola situada no bairro Modelo⁹⁷, no outro extremo da cidade.

Foi interessante perceber o “clic” que ocorre simultaneamente para mãe e filha quando falam sobre este episódio. Inferi que, mesmo na ausência de uma interpretação de minha parte, as duas compreenderam que a razão da insistência para que a Inês estudasse no “25” era o ressurgimento de um temor (inconsciente) de Lurdes (e talvez de Valdir também). Esse foi o momento em que irrompe um ponto importante, revelador de que Lurdes também compartilhou da idéia (paterna) de que as filhas não podem estar muito longe da vista dos pais. “O perigo” também foi temido por Lurdes.

Ter um espelho para fazer igual

Lurdes toma seu retorno à escola como uma forma de se oferecer como espelho ao filho. Ao estabelecer uma cronologia é possível observar que retorna a estudar justo quando o filho está por volta da 7ª série, isto é, na mesma em que ela interrompeu os estudos. Esse estudo matemático, entretanto, não é verbalizado por Lurdes.

⁹⁵ É corriqueiro que o curso de “graxa” não é para mulheres, apesar de que estas não estão legalmente impedidas de cursá-lo. Trabalhei alguns anos naquela escola e não lembro de ter alunas no curso de Mecânica, talvez porque o curso é nomeado resumidamente de “Mecânica” fazendo com que se confunda com curso preparatório para trabalho em oficinas de conserto de carros.

⁹⁶ A situação também esclarece que a preferência/transferência de Inês estava voltada para outra área, que está mais vinculada ao que tradicionalmente é nomeado como profissão para mulheres – educação (infantil). Não sei a razão pela qual Inês não fez o curso de Magistério, uma vez que ele está presente entre os que são oferecidos como de segundo grau na rede pública estadual em Ijuí. Saliento que a escola que oferece este curso dista da casa de Inês tanto quanto a escola onde ela estudou.

⁹⁷ A escola chamava-se Escola Estadual de 1º e 2º graus no Bairro Modelo, tendo sua nomenclatura alterada em razão da legislação.

Há em sua fala a idéia de que sua “missão” de mãe passa pela permanência na escola. Ouviu seu marido dizer que logo na primeira prova ela iria desistir. Lourdes resiste: “Fiquei pra provar (minha decisão irrevogável) e dar incentivo a meu filho, para que não diga : “ ‘Se a senhora parou eu também vou parar’ “.

Escutei essa frase/enunciado como uma tomada de posição, um pôr em ato do que é constituinte da função materna, oferecer-se como objeto para a identificação do_outro, fazendo o que sua mãe não fez, para que seu filho faça o que ela pretende lhe transmitir.⁹⁸

Cada cabeça é diferente

O questionamento de Lurdes vem no sentido da mudança que ocorre com a maneira de pensar com o passar do tempo. Ao falar de seu pai conta que ele está mudando algumas posições em função de um desvelamento, como se algo irrompesse: “Às vezes parece que tem um saber encoberto por nuvens (quando estas se desfazem o saber outro aparece)”

O retorno

Retomando o assunto do casamento - ainda não marcado - Inês conta que o casal já está providenciando a estrutura para casar. Como “quem casa quer casa”, adquiriram um terreno onde pretendem iniciar a construção da nova moradia. Não consigo esconder minha curiosidade e pergunto onde fica o tal terreno: “Nesta mesma rua, do outro lado do asfalto... não vou pra longe”..⁹⁹

⁹⁸ Noto, outra vez, a incrível semelhança com a fala de Maria, desta vez um exemplo para seguir igual.

⁹⁹ Tal qual Maria, cuja casa divide terreno com a da mãe, mas em função dos endereços (uma em cada rua) parecem morar longe. Para Inês mudará o terreno cerca de 200m, mas a rua é a mesma.

As nuvens se foram, as associações vieram

“Esta semana eu tava associando¹⁰⁰... a gente morava de seis a oito quilômetros da escola, dois deles eram percorridos inteiramente dentro de mato fechado, como que o pai não tinha medo de bicho?”

“Era um mato com muitos bichos, tigres (?) cobra urutu e boipeva... o pai nunca levou a gente até a escola... a gente ia por dentro do mato e tinha medo... uma vez só o pai levou a gente até um pedaço porque a gente foi e voltou... a gente saía de manhã muito cedo e tinha cerração e a gente viu uma coisa branca, ficamos com medo e voltamos pra casa, daí o pai pegou uma chama (tocha de fogo) e foi com a gente... era uma teia de aranha entre duas árvores... daí a gente foi sozinha... ele nunca levou... só cuidavam a hora que era pra gente tá em casa... ele nunca pensou no perigo? ‘Do perigo mesmo ele não se preocupava. É, pra ele o perigo era outro...’”.

Percebo o quanto foi importante essa associação de Lurdes, a qual evidenciou o trabalho psíquico que desenvolveu no espaço de uma semana entre nossa primeira conversa e o dia desta declaração. A associação é verbalizada de forma abrupta e, apesar de já estar circulando, vem para fechar uma longa série de associações que foram se tecendo neste dia e nos dias do intervalo entre nossos contatos.

Marcas paternas

Lurdes acredita estar criando seus filhos pela via certa, enfatiza a criação do filho (por entender que a formação da filha já está quase concluída), mas com a certeza de que fez os encaminhamentos corretos. Fala de seu estilo como um

¹⁰⁰ Palavra de Lurdes.

jeito mais delicado, menos brusco do que conheceu em sua infância e adolescência. Indago de onde retirou o exemplo para constituir este seu estilo de educar. “ Vem do pai (que fazia as reuniões de **fa** (mi)l (i) **a**,) a mãe ia pros cabelos.”

O futuro é uma astronave, que devemos pilotar

Encerro a entrevista.

4. DA FALA DE CADA PAI AO DESEJO DE CADA SUJEITO

4.1 OS ENUNCIADOS PTERNOS EM DIREÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO NÃO-LINEAR

No fundo mesmo da transmissão na humanidade, marcada conforme o estilo das mais diversas culturas, está o ato de transmitir [...] uma transmissão não se funda sobre um conteúdo, mas acima de tudo sobre o ato de transmitir (Legendre, 1985, apud Kaës, 2001, p. 17).

As entrevistas realizadas possibilitaram conhecer os enunciados que circularam e circulam em duas famílias nas quais a trajetória de escolarização-não-linear se faz presente. Alguns fragmentos de fala, tomados dos depoimentos, serão trabalhados a partir de agora . Nesta primeira seção a análise se concentrará no que se refere a Lucila, Lurdes, Celita e Maria e seus respectivos pais, que aqui são entendidos como:

os pais tal como inscritos na realidade psíquica (de quem fala), [...] os pais internos [...] os pais de que falo não são revelados pela introspecção, eles se evidenciam no dizer do paciente, constituem o terceiro termo com que o paciente se identifica. Isto significa que, em certos momentos, funciona psicicamente naquele registro que está na sua identificação alienante (KAËS, 2001 p. 137).

Celita, que estudou até a sétima série¹⁰¹ e após um tempo retomou os estudos, atribui sua interrupção na trajetória de escolarização ao que não ouviu: “Ninguém me disse sobre voltar a estudar”, e ao pensamento da época, distinto do contemporâneo: “era outra mentalidade” (D)¹⁰²

Maria nada ouviu, de sua mãe, sobre estudar continuamente (D), o que parece tê-la dirigido a interromper os estudos na oitava série. Casou-se, trabalhou, retomou os estudos várias vezes até completar o Ensino Médio.

Lucila (86 anos), analfabeta, fala sobre sua não escolarização atribuindo-a ao pensamento corrente no tempo de sua infância, que, sobretudo, estava ligado à posição de gênero : “sou do tempo que menina não era para ir à escola” (N).

Lurdes tem percurso de escolarização linear até a sexta série, fez um período de interrupção nos estudos, depois retornou, estando atualmente no Ensino Médio; coloca a responsabilidade pela interrupção dos estudos no pensamento do pai, que distinguia as possibilidades de carreira escolar para rapazes e moças: “como a gente (as mocinhas) já sabia pra se defender... os guris que deviam continuar” (O). Refere-se sobre um “perigo” que rondava as moças. (W)

Pelo exposto, fica evidente que esses pais¹⁰³ não projetaram uma (longa) carreira escolar para suas filhas, incluíram-se, assim, entre os que conforme Fonseca (1992), não têm apego à carreira escolar dos filhos ou, como prefiro, não demandaram este tipo de trajetória para suas crianças.

¹⁰¹ Em verdade havia estudado ininterruptamente (?) até a sexta série. Em sua fala diz que foi até a sétima, mas essa série não foi concluída naquele tempo. Quando volta a estudar entra na sétima série.

¹⁰² A letra entre parêntese indica o local onde a fala se encontra no capítulo 3.

¹⁰³ Aqui a palavra pais está em referência aos Outros primordiais para uma criança, quer seja o papai, a mamãe, a vovó, etc.

Em outros termos, faltou da parte dos pais uma antecipação, que consiste num movimento subjetivo dos adultos em imaginar e esperar um certo movimento, antes mesmo que o sujeito (a criança) manifeste-se¹⁰⁴ (no caso, pensar as meninas como “estudantes”). Essa antecipação permite uma alienação da criança no desejo do Outro, encarnado pelos seus pais. Partindo do princípio de que “o que imprime o movimento pulsional [...], o que imprime o desenrolar de uma produção, é o circuito de demanda e desejo do Outro” (Jerusalinsky, 2002, p.168), então as produções de um sujeito dependem desse olhar lançado antecipadamente em direção ao sujeito.

Essa ausência de apego dos pais em relação à escolarização de suas filhas e a operação subjetiva que dela decorre é justamente o oposto do que foi encontrado nas situações em que a escolarização linear se produziu, como trabalharei na seção 4.4, ainda neste capítulo.

Minha escuta aponta que os ideais dos pais dessas mulheres não estavam dirigidos para a escolarização linear¹⁰⁵. Passo, então, a analisar cada uma das situações.

O exemplo mais radical deste desapego à carreira escolar é o dos pais de dona Lucila, que se mostrou de forma absoluta. Os pais de Celita, Lurdes e Maria apresentaram um apego limitado no tempo: até que as filhas soubessem “se defender”, ou seja, até a adolescência.

Chama a atenção que o desapego, nas situações singulares das pessoas entrevistadas, emergiu de duas formas distintas: pelas palavras proibitivas

¹⁰⁴ Como por exemplo: que a criança num primeiro movimento de chutar a bola já seja vista como “um futuro craque”. Ou o pai que sendo apreciador de leituras e músicas prepara o enxoval de seu filho com muitos livros e cds.

¹⁰⁵ Nas entrevistas não surgiram justificativas econômicas para a evasão da escola, como também não foram alegados motivos de origem cognitiva, como não conseguir aprender, por exemplo. E, é interessante observar que se tivessem captado algo neste sentido estariam em situação de dizer pela posição que ocupam hoje como “novamente” estudantes, que re-significaram suas impressões sobre a própria escolarização

(como nos casos de Lucila e Lurdes) e pela ausência de palavras (como nos casos de Celita e Maria), ambas produzindo o efeito da escolarização não-linear.

O silêncio das mães (Adélia e Celita), em relação a escolarização de suas filhas (Celita e Maria), tem o mesmo valor que o silêncio enquanto marca da escuta clínica do analista, ou seja, o de pontuação. Conforme Pommier (1990), nenhuma das modalidades do ato analítico (pontuação, escansão e sublinhagem) necessitam da fala. Nas palavras de Fédida (1991) quando em situação de clínica o silêncio do analista “é a ‘base’ que este dá a um questionamento que convida à fala e que solicita sua liberdade de dizer”. (p. 21). A pontuação, pelo silêncio, abre um espaço para que o sujeito se coloque e, assim, se encaminhe em busca de seu desejo¹⁰⁶.

Essa forma positiva de silêncio aparece nas falas de Celita e Maria, representada nas palavras “(eles) que resolvam”, usadas sempre em referência aos espaços que abriram para que os outros a sua volta se posicionassem, como exemplificado na situação em que o Mano desiste de freqüentar uma turma “barra pesada” (F). Cabe observar, entretanto, que nas situações relatadas como positivas não existiu somente silêncio, houve também o exemplo dado pelas atitudes, como está explícito na frase de Maria em relação a seu irmão: “Ele não parou de estudar... tem exemplo... ele vê a gente... ele estuda... o Mano segue exemplos... ele vê” (E). Neste caso, pelo que é possível inferir, o exemplo (o fato de Maria estar estudando) funciona como uma palavra, uma vez que é o representante do desejo de quem atua.

Em relação à escolarização, tanto Celita quanto Maria dispuseram num primeiro tempo somente do silêncio de suas mães, não lhes foi dado outro

¹⁰⁶ E, portanto, afastando-se de um funcionamento sintomático.

parâmetro de onde pudessem partir em busca de uma escolarização linear. Suas famílias não estavam envolvidas no desejo de uma escolarização mais prolongada para elas¹⁰⁷. Assim, o silêncio (desacompanhado de exemplo) constituiu um vazio. Um vazio importante que vem ocupar um lugar que seria de desejo, de idealizações dos pais em relação às filhas e, portanto, um lugar para que se situassem na ordem simbólica. O que puderam fazer diante de um silêncio/vazio?

Celita tomou este silêncio como um mandato que a fixou rigidamente numa posição e demorou anos para fazer alguma coisa, para se colocar, em relação a este silêncio; parou nele, como diz: “Parei no tempo”.(B) Maria, diante do silêncio de sua mãe em relação a sua trajetória de escolarização, dedica-se a outras questões: “ Eu me casei, me preocupei com outras coisas... fiz um monte de coisas...”(C), e fala disso de forma positiva. Em outro contexto, porém, o vazio de palavras sobre a escolarização emerge como queixa: “se eu tivesse pensando menos nisso (casa, móveis, etc.) e mais no estudo” (H). Nessa situação suas ações voltaram-se para o ponto em que sua mãe também esteve posicionada, a saber: a manutenção da casa, da família. Assim, entendo que a produção de trajetória não-linear de escolarização tanto de Celita quanto de Maria está vinculada a duas razões. Uma delas é o silêncio de palavras e de exemplos (para a escolarização linear) e a outra é a fala e os exemplos (de construção e manutenção da família) que existia à volta delas, subjetivando-as. Essa fala aparece nas palavras de Celita: “Eu achava que era feio uma mulher casada voltar a estudar”(D). Lembrando que Maria faz a primeira interrupção na trajetória de escolarização quando se casa, teria

¹⁰⁷ Cabe observar que Celita, tendo num primeiro tempo estudado até a sexta série “andou” muito mais que sua mãe Adélia, que era analfabeta, e que Maria estudando num primeiro tempo até a oitava série, também tinha ido mais longe que sua mãe.

havido ali uma linearidade de avó para filha e neta ? Todos os sentidos das falas levam a crer que sim.

A forma de manifestação dos pais de Lucila e Lurdes pró-escolarização não-linear foi “cheia” de palavras, ao contrário da atitude silenciosa analisada anteriormente. Tais falas apontavam que a escola era um lugar onde os pais não queriam ver suas filhas¹⁰⁸. Neste sentido foram diretivas, explícitas e fechadas, porque na época só permitiram aos ouvintes ocupar a posição delineada: longe da escola. Neste caso a demanda paterna aparece como uma ordem, um imperativo a ser cumprido. Lucila o toma assim, já Lurdes tenta, em vão, questioná-lo.

É preciso ressaltar, contudo, que as trajetórias de escolarização não-linear estão entrelaçadas com o quanto de estudo foi projetado para se ter o que está diretamente vinculado às possibilidades de transmissão em cada família.

A transmissão pode ser entendida como um processo de “comunicação” entre aparelhos psíquicos e que opera no sentido de subjetivar, de constituir uma herança para um sujeito. Dessa forma o que um pai, e a família em seu conjunto, pode transmitir aos seus membros mais novos é o que já está inscrito. A transmissão se dá por meio de duas operações: a de transmitir propriamente dita e a aquisição, como resultado da transmissão, indicada no texto freudiano pelo termo *die Erwerbung* (KAËS,2001,p.27). Eis porque se trata de uma ação de “comunicação”, uma vez que carece da presença do transmissor e do receptor da mensagem.

¹⁰⁸ No *a posteriori* da vivência Lurdes reconhece que as palavras do pai foram primeiramente tomadas como uma proteção dos “perigos”, mas que em verdade tinham o sentido de impedir a iniciação sexual, via os namoros que poderiam ocorrer no recinto escolar.

A história familiar das entrevistadas Lucila, Lurdes, Celita e Maria, aponta que seus pais são ex-colonos¹⁰⁹ e tiveram uma escolarização mínima, em escolas rurais¹¹⁰, ou eram analfabetos. Assim, não há nas famílias tradição para uma escolarização completa¹¹¹ (segundo os padrões urbanos atuais), linear da Educação Infantil a Pós-Graduação. Esta compreensão leva a pensar que, não havendo o acontecimento na família ou o desejo de que alguém faça uma escolarização mais ampla e linear, as possibilidades de transmissão ficam limitadas ao existente. Quando, então, alguém recorre ao baú da herança dos antecessores a escolarização mais ampla e linear não está lá, como algo a ser herdado. Parece ter sido assim com Lurdes, na sua tentativa de se escolarizar um pouco mais, recorrendo a influência de sua madrinha junto a seu pai. A frustração de Lurdes originou-se dessa impossibilidade paterna de introduzir um novo elemento na história de sua família¹¹². Como apontou Bourdieu, citado no primeiro capítulo, mais do que falta de meios (econômicos), o que se coloca aos pais é uma interdição que os impossibilita dar aval para as “novidades”, em função daquilo que eles próprios herdaram. Ou, como nos diz Jerusalinsky

O que um sujeito suporta em termos de transformação? Evidentemente ele não pode suportar nenhuma transformação que possa chegar além dos limites do seu reconhecimento. De seu auto-reconhecimento, isto é, ele não poderia suportar aquilo que lhe provocasse um estranhamento (2000 b, p. 32).

¹⁰⁹ Forma de designar o trabalhador rural proprietário ou agregado de minifúndios. O meio rural, na fala regional que circula no noroeste do RS, é designado pelo termo Colônia, que aparecerá neste texto grafado em inicial maiúscula para situá-la entre as instituições organizadoras do social, tal qual Escola e Mercado, como consta no capítulo 1.

¹¹⁰ Pequenas escolas, geralmente com classes multisseriadas de primeira a quarta série, atendidas por uma única professora que fazia também o papel de servente e de diretora. Estas escolas foram desaparecendo à medida que cresceu o êxodo rural.

¹¹¹ Como as escolas rurais ofereciam até a quarta série, é possível compreender que ter escolarização completa era estudar até a série possível, naquele lugar.

¹¹² Observando que para Lurdes estudar implicaria em morar fora da casa dos pais, ou percorrer longas distâncias. Essa “novidade” ainda hoje tem resistências na família, haja vista a impossibilidade de a sobrinha de Lurdes morar com a avó para estudar.

Deriva daí a possibilidade de concluir que o herdado¹¹³ foi a tradição de escolarização de curta duração (ou nenhuma escolarização), de ideais paternos alocados noutra lugar que não a escolarização linear, e a experiência familiar para a interrupção dos estudos tão logo se apresentasse a necessidade de deslocamento geográfico. O que também pode ser dito pela negativa, ou seja, o herdado foi uma ausência de tradição para uma escolarização longa – da Pré-Escola à Pós-Graduação -, uma carência de ideais paternos para esse tipo de escolarização e, ainda, uma falta de experiência familiar para tal. O que se impõe, seja em termos positivos como negativos, é que há uma insistência da herança simbólica, ou seja, que o que estava inscrito na linhagem familiar é o que foi transmitido linearmente. Surge a necessidade de aludir ao conceito de experiência, que poderá dar mais vigor aos argumentos até aqui apresentados.

Para desenvolver o conceito de experiência Benjamin (1989) propõe a oposição entre *Erfahrung* (experiência sem auxílio da consciência) que é o “conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga” e está relacionada ao viver em comunidade, de onde se retiram os critérios que permitem a sedimentação das coisas através do tempo, e *Erlebnis* (vivência, evento assistido pela consciência), que se refere a algo vivido privadamente, e que antes de ser sedimentado é assimilado às pressas (BENJAMIN, 1989, p. 146). A transmissão está ligada à *Erfahrung* posto que, por estar noutra ordem que não a da consciência, pode ser tomada como a “herança arcaica do homem (que) não engloba apenas disposições, mas também conteúdos, traços mnêmicos do que foi vivenciado por gerações anteriores” (FREUD, 1939 apud KAËS, p. 67). Por este caminho fica evidente que a herança de que as entrevistadas dispunham, no que tange à

¹¹³ Ou, como propõe Mello(1987) o adquirido dos arquiante-passados.

escolarização, fruto da *erfahrung* familiar, não registrava escolarização longa e linear. A indissociabilidade entre a transmissão e a experiência, postulada por Costa (2001) se confirma neste caso.

Com estes elementos é possível compreender que as famílias não podem ser culpabilizadas pelas trajetórias de escolarização não-linear de seus membros, como é costume em algumas abordagens. Aqui quero sublinhar que essas famílias cumpriram com a sua função de alocar os seus membros na ordem simbólica, deram-lhes uma tradição, dentro do que lhes foi possível a partir da herança que adquiriram.

Na próxima seção o objetivo principal é localizar a direção do olhar que as entrevistadas receberam, dentro da idéia que se constituíram a partir dele.

Emerge, entretanto, a questão a respeito do que é possível fazer com essa herança recebida. Perpetuá-la tal como a receberam? Há outras formas de quitar a dívida simbólica fora da repetição?

Através das palavras de Rickes e Stolzmann (1999), citadas abaixo, compreende-se que cabe a cada herdeiro trabalhar, conquistar algo que com base no herdado tenha sua própria marca, sendo então novo elo na experiência familiar, ao herdeiro compete mobilizar-se.

aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas idéias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio (RICKES;STOLZMANN, 1999, p.43).

A seção 4.3 – da herança ao desejo de cada um – procurará analisar os movimentos que foram possíveis às entrevistadas.

4.2 UM OUTRO LUGAR PARA O OLHAR PATERNO

A frase de Maria dando conta das coisas que fez nos intervalos de sua escolarização (casou, construiu casa, comprou móveis, etc.) remete à necessidade de pensar sobre o que cada uma produziu nos períodos em que estiveram afastadas da escola, supondo que estas também estão relacionadas aos olhares paternos que lhes foram dirigidos.

Apesar das limitações metodológicas existentes no contexto desta pesquisa, em especial a de ter realizado entrevistas focais na questão da escolarização, pude compreender, por meio dos sentidos que captei pela escuta, que essa limitação no apego a carreira escolar é, dialeticamente, apego a outra “carreira” que idealizaram para suas filhas, carreira esta que sustentaram pelas palavras e pelos atos, conforme pretendo analisar neste texto.

Na tabela a seguir estão sintetizadas as enunciações que usarei para estabelecer a interpretação:

Nome das pessoas	Discurso paterno que ouviram	Produções realizadas
Lucila	O lugar da mulher não é na escola	Não vai à escola, casa e constitui sua família
Lurdes	Moças não estudam, já sabem se defender, a escola é um perigo ¹¹⁴	Interrompe os estudos, casa e constitui sua família
Celita	Tinham outra mentalidade ¹¹⁵	Interrompe os estudos, casa e constitui sua família
Maria	Sua mãe achava feio uma mulher casada estudar	Interrompe os estudos, casa e constitui sua família

¹¹⁴ Qual seria o perigo? Fonseca (1997) aponta “descrições da vida da mulher pobre dessa época, seu trabalho, sua trajetória familiar, parecem desembocar sempre na mesma ameaça: a da “mulher decaída”(p.528).

¹¹⁵ Qual seria essa mentalidade? Penso que Celita se refere à representação social de mulher vigente para seus pais, que talvez seja derivada desta descrita para as mulheres pobres: “a receita para a mulher ideal envolvia uma mistura de imagens [...] todas elas convergiam para a pureza sexual-virgindade da moça, castidade da mulher. Para a mulher ser “honesta”, devia se casar; não havia outra alternativa. E para casar, era teoricamente preciso ser virgem”(FONSECA,1997, p. 528).

As palavras paternas ouvidas por Lucila e Lurdes continham um propósito moral, tendo sido emitidas de acordo com os princípios considerados importantes e válidos para seus pais. Também Celita refere-se a estes princípios quando diz: “era outra mentalidade” em referência ao que captou do social a sua volta.

O entorno social que as envolvia aparece nas entrelinhas dos depoimentos, mas é suficiente para permitir que seja interpretado como determinante na interrupção das trajetórias de escolarização. Neste caso a interpretação exige abordar a questão do *habitus*.

Essas famílias vêm de tradição colonial, o que significa dizer um estilo de viver muito singular. As pessoas que vivem segundo essa tradição formam um grupo, uma rede, que é por si só um agente transmissor. Como várias famílias compartilham as mesmas preocupações, os mesmos valores e crenças e também os mesmos hábitos, cada criança pertence a sua família e a esta rede. Cabe destacar dois aspectos desse *habitus*: o que se refere à questão do lugar destinado ao feminino, e aquele correspondente ao do lugar que cabia à palavra do pai.

Como foi exposto na seção anterior, as escolas da Colônia ofereciam até a quarta série do Ensino Fundamental. Para estudar além dessa série era preciso ir morar na cidade¹¹⁶, ou percorrer longas distâncias, porque na Colônia as distâncias são grandes (“a escola ficava longe”). Essas distâncias, no caso de Lurdes, eram em meio ao mato (com perigos que, Lurdes descobre *a posteriori*, nada tinham de naturais). As atividades das pequenas propriedades rurais eram voltadas para a subsistência e exigiam muita mão de obra (familiar) em razão da dificuldade de acesso ao maquinário agrícola. Ao homem cabia a coordenação dos

¹¹⁶ A descrição apresentada aqui é relativa à situação vigente quando Lurdes e Celita eram crianças, então, é relativa a década de 60 do século XX.

trabalhos da propriedade e a palavra final a respeito das soluções para os problemas que surgiam. O pai representava a figura de alteridade, quer para sua esposa, quer para seus filhos. Muitas vezes bastava o olhar dele para que as crianças compreendessem a censura e a desaprovação para seus intentos. No caso de Lurdes, seu pai cultivava a tradição das reuniões de família, onde conversavam e onde certamente ele ocupava o papel do transmissor.

Às mulheres cabia a organização da casa, a complementação da renda e a ajuda aos trabalhos na roça e na lavoura, ficando sempre em âmbito doméstico.

Lucila, Lurdes e Celita, em suas referências às razões pelas quais interromperam os estudos, fazem alusão ao tempo em que eram crianças ou adolescentes e à “mentalidade” dos seus pais. Essa “mentalidade” cercava as mulheres de cuidados, proteção em relação aos perigos, evitando que se aventurassem no mundo além do alcance dos olhos de seus familiares mais velhos. As moças recebiam educação para se tornarem donas de casas e mães, conforme o que enfatizaram nas entrevistas. A escola representava um lugar “perigoso”, incompatível com a situação de mulher casada (D). Os namoros deviam ser breves (seis meses), conforme narrado por Lurdes (V), e os pares de namorados se constituíam nas vizinhanças.

Quando Lurdes narra sobre sua desobediência em relação ao impedimento de tomar pílulas anticoncepcionais (U), relata sobre o que (não) ouvia a respeito da intimidade de um casal, anunciando que o ato sexual era encoberto, não era alvo de comentários e sequer de uma orientação, portanto acessível somente às vésperas de um casamento, e é possível inferir que a “novidade” da pílula não era bem recebida na época (década de 70 do século XX).

4.3 DA HERANÇA AO DESEJO DE CADA UM

A herança não pode ser recebida passivamente, pode apenas ser uma aquisição apropriativa (KAËS, 2001, p.55).

Como foi possível interpretar na seção anterior, em relação à escolarização as entrevistadas agiram, em um primeiro tempo, em consonância com a fala (e a não-fala) de seus pais. Houve uma certa passividade, uma obediência. O termo passividade, enquanto uma posição originária de cada sujeito, aparece aqui em relação a um não agir, a um sofrer uma ação. Neste caso, é possível dizer que não se filiaram à fala paterna, mas que a ela deixaram-se filiar, sofrendo a sua marca.

Quando, por ocasião das entrevistas, as mulheres puderam falar sobre sua história pregressa, enunciaram desde a posição infantil, como escreveu Julieta Jerusalinsky: “o adulto padece então do *infantil*, disto que o marcou num passado e em relação ao qual se encontra, na atualidade de sua vida, em certa posição de passividade” (2002, p.81).

Na infância quando a criança é falada, ouve-se dizer, ela dispõe de poucos recursos simbólicos ou reais para compatibilizar o que lhe coube enquanto idealização familiar e o quanto dessa idealização tomou para si. Isto não quer dizer que o inconsciente, em formação, não esteja em plena atividade, mas que nem sempre há recursos suficientes para sua irrupção, ou, noutra via, durante a infância é preciso que haja um adulto atento às sutilezas destas irrupções. À medida que o tempo cronológico e constitutivo avança, em princípio essas condições reais e simbólicas para tomar posição apresentam-se com maior vigor.

Segundo a interpretação que me foi possível elaborar, as pessoas entrevistadas não reuniram as condições para dar passos autônomos em relação à

escolarização durante a infância e adolescência. Penso que, nestes períodos constitutivos prevaleceu nelas a identificação com a idealização paterna, o que deve ser entendido como positivo, uma vez que é uma posição de filiação aos ascendentes.

A “dinâmica” do sujeito desejanter, entretanto, comporta a possibilidade de deslizamentos da posição inicial para outras posições. Estes deslizamentos não ocorrem de forma mecanizada, comandados pela cronologia, mas obedecem a um tempo lógico (o tempo do inconsciente)¹¹⁷ e dependem de vários fatores, entre eles, o mais importante, a demanda do sujeito. Essa demanda se constitui mediante as ressignificações que se tornam possíveis a cada sujeito. Julieta Jerusalinsky coloca que

um determinado evento histórico não possui valor em si mesmo, nem o assume imediatamente ao acontecido, pois a significação que venha a assumir na vida psíquica depende de uma rede de associações na qual fique tomado e que, em tempos diferentes possam ressignificá-lo (2002, p.279).

As pessoas entrevistadas citaram várias situações nas quais se percebe a dimensão temporal que envolve a construção de uma biografia. Examinando uma dessas situações tomando fragmentos das palavras de Maria. Durante¹¹⁸ a entrevista ela faz uma ressignificação ao dizer primeiramente: “não me arrependo de ter parado, tudo tem momento certo, eu casei, me preocupei com outras coisas”(C); e posteriormente: “se tivesse pensado menos nisso e mais no estudo”. Na primeira frase falada usa o tempo presente -não me arrependo- e na segunda (enunciada minutos depois) o tempo é o pretérito imperfeito do subjuntivo, que aponta um distanciamento temporal. No momento presente ela olha para o passado e o

¹¹⁷ Freud introduz a noção de *a posteriori*, designado na língua alemã pelo termo *Nachträglichkeit*. Podemos dizê-lo, também como o “ só-depois”. A questão do tempo está associada à questão da significação, é assim que só-depois da frase se completar é que podemos compreendê-la.

¹¹⁸ Ou seja, num tempo cronológico vigente.

ressignifica, quando o 'se tivesse' indica a retroação, como se fosse possível no presente fazer algo com efeito no passado. Houve ali um deslizamento de posição: da certeza de ter feito o que era adequado no tempo certo para a não-certeza; logo, o que fez (cuidando da casa, dos móveis...) não foi no tempo certo, mas que ela soube só-depois, *a posteriori*.

Subsidiada no exposto e dialogando com as idéias de Bourdieu, pretendo desenvolver o pressuposto que as entrevistadas ressignificaram a herança que receberam no que se refere à escolarização, deslizando de uma posição passiva para uma posição desejante e ativa.

Bourdieu ([1993] 2001) apresenta diversas saídas possíveis aos herdeiros, que cito a seguir:

- Repetir o pai, ou fuga das antinomias da sucessão, que ocorre àqueles que conseguem apropriar-se¹¹⁹ da herança e repetem a história de seus pais (politécnico filho de politécnico);
- Superar o pai; sendo depositário de certos desejos e projetos dos pais o filho cumpre o desejo do pai, superando-o¹²⁰ (o que pode significar exigir do filho o impossível, havendo aí fonte de contradições e sofrimentos);
- sofrer pelos descompassos entre suas realizações e as expectativas dos pais, que não conseguem satisfazer nem repudiar;
- sofrer pelo descompasso quando as expectativas dos pais, constituídas em um estado anterior do mundo social, são de alguma forma descompassadas e defasadas em relação às exigências do mundo presente, que são mais ajustadas às

¹¹⁹ O conceito de apropriação que aparece nas palavras de Bourdieu tem o sentido de repetição. Neste trecho em específico o sentido de uma identificação especular, enquanto que, em psicanálise, como trabalharei a seguir, a apropriação não é um simples repetir, mas algo relativo a uma conquista que se produz a partir de uma herança.

¹²⁰ Neste sentido Bourdieu diz que o pai se rejeita e se nega.

expectativas dos filhos, por terem sido constituídas em condições de socialização diferente;

- vacilação devido ao descompasso entre as expectativas paternas e maternas.

Bourdieu escreve: “Muitas pessoas sofrem *continuadamente* devido ao descompasso entre as suas realizações e as expectativas dos pais que eles não conseguem satisfazer nem repudiar” (idem, p. 232). O grifo do autor aponta para uma fixação sem deslizamento. Tomando essa fixação em relação à aprendizagem, ou ao formar-se numa escola, é possível pensar que o sofrimento vem por não “bater” de encontro com o desejo do sujeito, que estaria despossuído de si mesmo, buscando em vão algo que é externo a ele. Neste sentido cabe dar lugar às palavras das psicanalistas: “a demanda [...] a que a escola ou pais endereçam a criança, pode não tocar o seu desejo (de saber), que é de outra ordem [...]” (RICKES;STOLZMANN,1999, p.49).

Ainda sobre a frase de Bourdieu, citada anteriormente, pude ler que ele se posiciona como se o sofrimento fosse algo negativo, não-bom, algo que deveria ser evitado. Jerusalinsky (2000 a), porém, alerta que os sintomas psíquicos não são da “ordem do mal, embora façam sofrer” (p.47), o que me faz discordar do posicionamento de Bourdieu. Quando um herdeiro está mobilizando-se em torno da herança há um movimento positivo , como explicita Schäffer:

o que Bucher denomina experiências negativas (amor, sexualidade, a afetividade, o sonho, o desejo, a culpa), eu denominaria como experiências constitutivas da subjetividade do sujeito. Para a Psicanálise, as experiências que constituem um sujeito não poderiam ser pensadas como experiências negativas (2002, p.139).

Sem advogar pelo sofrimento, mas pela implicação do sujeito em busca de seu desejo, defendo a posição que as trajetórias de escolarização-não-linear trazem em si a possibilidade de provocar um impasse, um questionamento (retornar ou não à escola), que mobiliza e exercita o sujeito, como Celita exemplifica: “ Eu me pergunto o que faço lá na escola entre os jovens, eu, uma velha...(M)”.

A intenção, agora, é verificar quais as saídas que se oferecem às entrevistadas, desde o entrelaçamento entre as condições sociais, econômicas e políticas, do *habitus* e do desejo de cada uma.

Levando em conta a posição discursiva das pessoas entrevistadas, entendo que somente Lucila não se mobilizou para além desses primeiros referenciais paternos que lhe couberam “em sorte”¹²¹, fugindo das antinomias da sucessão, tal como Bourdieu salienta. Lurdes mobilizou-se criativamente¹²² ao reingressar na escola, apesar da contraposição da sogra e do marido (P). Celita também se mobilizou. Depois de um tempo parada, parece ter vencido as barreiras que consideravam reprovável uma mulher casada estudar. Maria, cuja história escolar comporta vários reingressos, parece ter tido muita mobilização (que Bourdieu consideraria sofrimento), até que finalmente optou pela conclusão do Ensino Médio e pela procura de curso de capacitação. Ainda agora, por ocasião da entrevista, demonstra estar em plena atividade decisória, em especial quando explica que quer um emprego no setor comercial. Seguindo o que estava esboçado continuaria a cuidar das crianças dos seus patrões, mas decide romper essa continuidade e “batalhar” por um emprego em área em que o estudo é exigido. Para dar conta de seu desejo volta a estudar. Em sua história a atividade de cuidar de

¹²¹ Expressão que tomo de Julieta Jerusalinsky, 2002.

¹²² No disfarce de sair só para caminhar, já tendo a intenção de matricular-se na escola.

crianças, entretanto, teima em re-surgir, haja vista seu pronunciamento: “Mas tem professora de muitas disciplinas...Psicologia e Filosofia deve ser interessante pra pensar sobre a educação das crianças”(L).

Da articulação da fala paterna com o *habitus* que as subjetivou, de onde retiraram os primeiros pontos de ancoragem para a existência, o que estava destinado a elas seriam as atividades de caráter doméstico, na manutenção da família e para tal, supostamente, não precisavam de (mais) estudo, o que justificou a interrupção na escolarização na sexta série do Ensino Fundamental- Lurdes e Celita- ou na oitava série, para Maria. Aqui, todavia, cabe distinguir escolarização interrompida e escolarização não-linear. As entrevistadas não ficaram na primeira situação - interrupção-, mas na segunda, ou seja, construíram um desvio que deu às suas trajetórias de escolarização um desenho outro, não-linear, completamente vinculado às questões mais amplas, em que suas famílias paternas estiveram inseridas e no qual as famílias delas, agora, estão situadas. Para melhor compreensão deste desenho não-linear e complexo recorro a alguns dados históricos e geográficos.

Celita¹²³ e Lurdes são nascidas no meio rural e dele migraram após o casamento (década de 70). A migração corresponde ao acontecimento histórico do êxodo rural, efeito da modernização da agricultura . Quando mudaram do campo para a cidade mantiveram as mesmas atividades, mesmo que exercidas fora do lar¹²⁴. Na periferia urbana suas vidas conservaram , em alguns aspectos, os costumes e rotina do campo. Segundo Azambuja (1991), que estudou a ocupação

¹²³ Maria, atualmente com 25 anos, nasceu na periferia da cidade de Ijuí, onde ainda reside. Num primeiro momento parece estar em outro conjunto que não o de Celita e Lurdes. Entretanto não é assim, ela parece ser o exemplo de uma transição, fazendo um jogo de presença e ausência. Vide o exemplo da moradia descrito no capítulo.

¹²⁴ Celita e Lurdes são funcionárias (merendeira e servente) de instituição escolar e Maria era empregada doméstica.

do espaço urbano em Ijuí/RS , a cidade ratifica o padrão tradicional centro¹²⁵-periferia:

a área central é circundada, sucessivamente, por áreas ocupadas por camadas médias da população e, após por segmentos sociais de menor renda. É na periferia urbana que os estratos de menor renda e os imigrantes pobres recém-chegados à cidade vão sendo instalados (p.67).

Através do texto de Azambuja (1991) o bairro Getúlio Vargas pode ser classificado como periferia rural-urbana¹²⁶, que para ser fiel a forma como é nomeada pelas pessoas que nela vivem, é conveniente tratá-la como periferia **colonial-urbana** -, onde convivem os dois meios via hortas domésticas, a criação de porcos e galinhas, o cavalo com a carroça, a vaca para o leite, o fogão a lenha, o forno de barro para assar o pão, ao lado da garagem do automóvel, a antena de TV e o telefone.

Esta periferia é um espaço transicional,¹²⁷ está dentro da cidade, mas recheada destes cenários coloniais, o que reforça a idéia da situação de “nem na colônia, nem na cidade”, observando que é muito freqüente encontrar pessoas dizendo “vou lá em Ijuí” quando se referem ao centro da cidade. Falam como se do meio rural não houvessem saído. Isso leva a pensar na manutenção de uma

¹²⁵ Como não é nosso foco de pesquisa, basta citar que as escolas privadas se localizam nesta área, com apenas uma exceção: a escola mantida pela Universidade, que é também particular. Esta localiza-se no bairro São Geraldo, próximo à área central. Bairro universitário típico, longe de ser caracterizado como periferia.

¹²⁶ Existe, segundo Azambuja (1991) outra periferia. “A periferia pobre é aquela que apresenta a mais baixa qualidade de vida urbana, precariedade da infra-estrutura e de equipamentos públicos” (p.72). Nesta, possivelmente as razões para a reprovação e evasão escolar sejam outras, o que pode ser motivo para outra pesquisa.

¹²⁷ Uso o termo em sentido próximo ao forjado por Winnicott “designar um objeto material (brinquedo, animal de pelúcia ou pedaço de pano) que tem para o bebê e a criança um valor eletivo, que lhe permite efetuar a transição necessária entre a primeira relação oral com a mãe e uma verdadeira relação de objeto”(ROUDINESCO, 1998,P. 554). Minha intenção com o termo é colocar que a periferia, pelo seu cenário, é ainda uma representação do espaço materno/paterno, mas permite a saída do lugar de filhos de colonos para o de morador da periferia.

tradição, um estilo de vida de seus antecessores na linhagem familiar, mas que precisam superar para dar lugar à posição desejante.

Entre os bairros (que compõem a periferia urbana) existem diferenças que são estabelecidas “pela posição que estão em relação ao centro, aos eixos de crescimento e pelas condições de vizinhança”(idem, p. 69). No mapeamento da cidade pode-se observar que na direção Oeste, finda a área central, é preciso atravessar um ou dois bairros (São Geraldo, Elizabeth) para chegar até ao Getúlio Vargas. Esse distanciamento é alvo das verbalizações que mostram a posição do sujeito: lugar onde estão e onde se colocam, ou seja, longe do centro¹²⁸. Exemplo desse posicionamento verifica-se na passagem em que Celita anuncia: “Aquela professora que mora **lá** no centro, perto da Sogi¹²⁹” (A). Assim coloca-se a distância do centro, apontando ser “lá” um lugar para as doutoras (que estudaram) tanto a médica (a patroa de Maria que pagava tudo, até o transporte) quanto a professora. Não lhe ocorreu dizer “ali” para referir-se ao centro? Qual o tamanho desta estrada que a leva ao centro?

Este é um bairro duplamente periférico, em relação ao centro e aos eixos de crescimento, pois pela sua direção cardinal está na vizinhança de bairros de maior pobreza. Também é periférico em relação ao bairro Universitário e ao próprio campus da Universidade e, portanto, lugar para o qual não há perspectivas de investimento imobiliário de mais alto padrão, que poderia trazer um reconhecimento ao patrimônio dos que ali vivem e a eles próprios, por conseguinte.

¹²⁸ Isto é, longe do médico, do cinema, da biblioteca pública, da prefeitura, do banco, dos empregos do comércio.

¹²⁹ Clube antigo da cidade, instalado em área central e nobre, freqüentado por membros da elite da cidade, que em geral são referidos como “gente chique”.

A seguir outro dado geográfico será importante para situar ainda mais essa questão e verificarmos como serve de cenário para a emergência da subjetividade.

Conforme Azambuja (1991) o bairro Getúlio Vargas é um dos mais antigos da cidade, caracterizado como reduto operário porque ali reside a classe trabalhadora e camadas médias urbanas¹³⁰. Convém esclarecer que, depois do estudo de Azambuja, o bairro foi palco de invasões de sem-teto, fazendo com que muitos dos espaços antes rurais que comportava tenham hoje a função de abrigar uma favela. Assim, se lançarem o olhar para o centro estarão distantes, mas ao olharem para a favela estarão muito próximos. O que conta, entretanto, são as distâncias subjetivas.

Nas entrevistas realizadas escutei algumas pessoas dirigindo seu olhar para o centro da cidade, pretendendo se aproximar desse vizinho distante. Nestes casos a aproximação com a favela - vizinha próxima - não coincide com o lugar (proximidade) subjetiva, pois Maria pretende trabalhar no comércio do centro¹³¹(H) e Inês aspira por uma vaga na escola de ensino fundamental que a universidade mantém (já está de posse de seu diploma de graduação em Pedagogia), o que indica que estão dispostas a se lançarem a uma conquista para não permanecer só com o que foi herdado. Eis aí uma atividade, em pleno sentido, que é produzir-se. Vale então a canção: "Olhos abertos/ o longe é perto/o que vale é o sonho"(BARBARÁ,NAPP, 1981). De certa forma o cenário resultado da conjuntura social, econômica e política provocou uma reflexão e mobilizou as pessoas, em especial Celita, Maria e Lurdes, levando-as a pensar no rumo de suas vidas.

¹³⁰ Vizinho do bairro Industrial e do bairro Ferroviário.

¹³¹ Ela conseguiu. Registramos ter encontrado com ela em supermercado central da cidade.

Entre os elementos conjunturais que são determinantes na volta à escola está o Mercado. Lurdes refere-se a ele claramente quando explica que pensou no risco de perder seu emprego (Q) e então encontrou forças para voltar a escola. O estudo que tinha até então, ao contrário daquilo que seu pai havia estabelecido, já não dava mais para ela “se defender”. Na periferia como em outros lugares, para se defender da favela e do desemprego é preciso ter estudo. No seu caso não significava galgar novos postos em áreas mais privilegiadas economicamente e de maior status social – como Maria, que vê esta possibilidade no comércio-, mas manter-se no Mercado mesmo sendo servente, via concurso público. Neste sentido Lurdes tem o exemplo da amiga e vizinha Celita, funcionária pública estadual concursada como merendeira escolar. Celita, por sua vez, diz ter retornado à escola pelo seu desejo de aprender, entretanto também precisa manter seu emprego público e a progressão neste também está vinculada ao estudo, conforme consta no plano de carreira dos funcionários públicos estaduais.

Também na família de uma das irmãs de Lurdes a necessidade de escolarização surge como resultado da migração do campo para a cidade, como aparece no fragmento da entrevista: “Outra irmã de Lurdes pensa diferente. Pelo fato de já ter morado em cidade grande sabe como é e está concordando que a filha deve continuar os estudos”(T). Então a cidade – sua periferia- é escola, ensina-lhes.

Por óbvio, este ensino que a cidade oferece não ocorre pela simples presença do indivíduo na cidade. Neste sentido quero tomar as concepções de Bourdieu para dar-lhe o sentido que acredito lhes falte:

O indivíduo em Bourdieu é ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação da voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2002,p.19).

Pelo fato de ser socialmente constituído o sujeito está sempre em relação com o Outro, mas está ativo, ou seja, é capaz de captar as inscrições sociais e passá-las pelo seu arbítrio (mesmo que esse arbítrio seja inconsciente). Ou, dito de forma mais clara:

A pontuação é uma intervenção mínima, mas certamente não é específica da psicanálise. De certa forma, é natural: quando se escuta alguém falar, pontua-se, quase por si só, a fala de quem se dirige a nós, com diversas interjeições, exclamações e confirmações, que marcam nossa presença de auditor em seu próprio dizer. Todas as emissões sonoras que atestam nossa escuta, constituem uma pontuação [...] (POMMIER, 1990, p. 31).

Nesse sentido, a escolarização não-linear, aqui marcada pelo reingresso na escola, é efeito da pontuação que as entrevistadas fizeram sobre as falas que circularam em torno delas enquanto falas feitas em nome do Mercado, da forma como perceberam e escutaram o descompasso existente entre aquelas que eram expectativas dos seus pais (constituídas em um estado anterior do mundo social, no circuito de valores do meio colonial) e as exigências do mundo presente, chamando atenção para o fato de estarem trabalhando em instituições de ensino, o que, certamente, as pôs em maior contato com as falas favoráveis a uma escolarização de grau mais elevado.

As escolhas pelo reingresso na escola, no entanto, pelo que pude compreender, não vieram como repúdio às palavras paternas assim como também não estão vinculadas a uma ruptura com a herança familiar. Como Estacolchic expõe em relação ao declínio da função paterna enquanto sintoma social de nosso tempo: “Não se trata que a instância terceira esteja completamente desagregada ou em vias de extinção. Consolida-se hoje com o nome de Mercado” (1997, p.68).

A escolarização-não-linear se produz como efeito de processos identificatórios, de assimilação de traços que lhe foram transmitidos por muitos

outros, todos membros dessa grande rede social, chamada de periferia urbana. Essencialmente decorre da experiência de apropriação da herança. Aqui o termo apropriação é empregado no sentido de utilizar, segundo o arbítrio do sujeito, aquilo que é transmitido e pela operação de pontuação (do sujeito) inscrever o traço na sua história. A apropriação perde, assim, o caráter de causalidade (pois os significantes não são tomados ao acaso, mas pelo acolhimento deles no sujeito) ou de linearidade estrutural como Bourdieu defende. Dessa forma, ao herdeiro resta lidar com o que recebe em testamento.

4.4 A FALA PATERNA RUMO À ESCOLARIZAÇÃO LINEAR

Parece-me ser uma descoberta muito surpreendente que também os problemas da psicologia social se mostrem solúveis com base num único ponto: a relação do homem com o pai. (FREUD, [1912-1913] 1995, p.158)

Mediante os depoimentos colhidos foi possível conhecer os mecanismos de transmissão que introduzem a escolarização linear, a partir da terceira geração, nas famílias entrevistadas. Seus representantes são Inês, Ivonei e Mano¹³². Maria, sob o ponto de vista cronológico, também pertence a essa terceira geração, mas subjetivamente seu lugar é outro. Tem em sua trajetória pontos que a aproximam da história de sua mãe, e enuncia do lugar do mais velho quando se coloca como alguém que serve de exemplo, é alteridade para o irmão (vide itens E, F e G), razão pela qual, para efeitos desta análise, não foi incluída no grupo da terceira geração.

Lurdes faz representar seus ideais de que os filhos estudem ininterruptamente, via a infra-estrutura que lhes oferece. Apesar da ausência de

¹³² Dessas pessoas somente Inês fez de viva voz seu depoimento, os demais foram citados pelas mães e irmãos.

palavras explícitas, como “crianças, estudem sempre!”, podemos dizer que para Inês e Ivonei houve estímulos para que se mantivessem na escola. Em destaque entre os estímulos está o desejo materno, a falta instalada em Lurdes em razão de ser tida impedida de continuar estudando, quando jovem.

A psicanalista Julieta Jerusalinsky (2002) destaca que “a palavra ‘estímulo’, em sua origem etimológica tem o sentido de marca e de escrita, implicando, portanto, a transmissão, o laço com o Outro”. Podemos dizer, então, que a transmissão dos ideais paternos (talvez, neste caso, principalmente maternos) se colocou em cada traço, desde os movimentos de construção da infra-estrutura, passando pelo próprio corpo de Lurdes que reingressa e se sustenta na escola, até o enfrentamento (quase diário) com ideais inversos aos seus, representados por dona Lucila. Nesta família parece haver um estímulo que vem pela negativa, tal qual explícito na fala de Inês:

Não me disseram para parar (então fui continuando), não ficaram me cobrando para ir trabalhar, ganhei roupa, comida... agora que estou formada (em Pedagogia- Educação Infantil) estou pensando em continuar. Mesmo agora não há cobrança para que eu trabalhe(R).

Esses não-ditos, que ela apresenta como propulsores de sua escolarização linear, se fossem ditos a teriam impedido de romper com a tradição de escolarização interrompida que estava presente em sua família. Nesse caso a ausência é positiva. E através desses elementos não-ditos, fica evidente que a escolarização linear, para esta família (devido a sua condição econômica) exige uma dose de trabalho que não se apresenta sem que alguém se implique diretamente disso, como diz a mãe de Inês, Lurdes, “Alguém está por trás, cuidando.” (X)

Lurdes, quando fala de seu trabalho pró-escolarização dos seus filhos, reconhece que, para além dos aspectos econômicos a serem vencidos, há uma questão cultural, que se localiza no transpor as sentenças de verdades, o *habitus* de sua sogra (semelhante ao de seu próprio pai) e de seu marido.

Pelo que captei nas entrevistas, o marido de Lurdes assume uma posição contrária à escolarização de Lurdes, de certa forma ele “torce contra”, vide os seguintes fragmentos: “ ele... me disse: ‘tu já sabe para se defender, tu não precisa no trabalho’.”¹³³ E ainda: “Ouvii seu marido dizer que logo na primeira prova desistiria (de estudar)¹³⁴. Lurdes resiste: “Fiquei para provar (minha decisão irrevogável) e dar incentivo ao meu filho, para que não diga: “Se a senhora parou eu também vou parar”(Y).

Valdir, todavia, sustenta os estudos dos filhos financeiramente ao não exigir que eles trabalhem para auxiliar nas despesas da família e levando-os à escola de automóvel quando chove. Neste sentido seu empregador o beneficia ao conceder bolsa de estudos para os filhos dos funcionários. Retomando as idéias de Bourdieu quanto às saídas possíveis aos herdeiros, entre elas a de sofrer pelo descompasso ou pela defasagem entre o que eram as exigências do tempo dos pais e o que são as exigências atuais, analiso que Valdir de certa forma compreende que seus filhos precisam mais estudo do que ele, por estarem em condições de socialização diferente. Ele mesmo buscou mais estudo, porém, pelo que captei sua busca vem pela necessidade não pelo desejo.¹³⁵

¹³³ Ou seja, lugar de mulher não é na escola.

¹³⁴ O olhar paterno não estava dirigido para a escolarização do filho. Segundo a tradição rural – e freqüente nas periferias- a adolescência é um lugar para a iniciação ao trabalho.

¹³⁵ As entrevistas usadas para efeito desta pesquisa foram com mulheres. Esta não foi uma escolha intencional, mas resultado da rede que se configurou. Os homens não falaram, foram falados. Em relação aos homens mais velhos: o pai e o marido de Maria, Valdir e Marcelo, namorado de Inês, é possível verificar que tiveram suas trajetórias de escolarização interrompidas. Surge, aqui, ponto para outra pesquisa, uma vez que essa só pôs a palavra de mulheres em circulação.

A bem da verdade Lurdes está empenhada de “corpo e alma” no sentido de proporcionar aos filhos uma escolarização linear, como está expresso no fragmento citado anteriormente em que coloca a si mesma, o seu corpo, na questão. Entendo que esse procedimento de Lurdes em freqüentar a escola é, de certa forma, uma maneira de compensar a ausência da experiência de escolarização linear na família. Neste sentido seu núcleo familiar (ela, o marido e os filhos) está acrescentando um novo elo na corrente de transmissão.

A introdução da escolarização linear na família de Celita tem semelhanças e diferenças em relação à família de Lurdes. Ambas têm um casal de filhos, mas na família de Celita a filha mais velha fez percurso não-linear de escolarização, ao passo que não foi assim com Inês, filha de Lurdes. Os enunciados de Celita, em seu depoimento para esta pesquisa, apontam que está presente em si o desejo de ela própria estudar: “Eu fiquei com a vontade guardada... e que vontade... adoro aprender”(I). Como bem assinala sua filha, há uma diferença entre o vínculo de Celita com os estudos (o conhecimento) e o vínculo de outros, como a própria Maria: “É porque quem vai pro colégio agora não é pra conhecer, é pra conseguir emprego” (J).

É com o filho mais novo que a escolarização linear é introduzida na família de Celita. Mano cursou da Educação Infantil ao Ensino Médio e atualmente faz curso de técnico em eletricidade. No entendimento de Maria ele está construindo este percurso porque tem o exemplo dela (e da mãe). Seria somente isto?

Entendo que a rede na qual o rapaz está inserido, organizada para a escolarização linear, tem papel importante na construção de sua trajetória de escolarização. Esta rede aponta a penetração do Mercado como a instância capaz de alocar as pessoas dentro da ordem instituída.

Como já mencionei anteriormente, o Mercado surge, nestes tempos, como um terceiro que marcou aqueles que, aqui, situo como a segunda geração (Lurdes, Celita, Valdir) fazendo-os migrar da colônia (lugar onde viveram a infância) para a periferia da cidade. Provocou-lhes uma marca e é esta marca que está produzindo efeitos nas terceiras gerações. Efeitos que são reforçados pela presença do discurso da Escola (no caso a E.E.E.M Emil Glitz, plenamente inserida no discurso pela universalização do acesso e permanência na escola) e da Mídia¹³⁶.

A título de uma última observação sobre a introdução da escolarização linear nessas famílias, trago algumas anotações feitas a partir do texto de Alfredo Jerusalinsky intitulado “Papai não trabalha mais”. O psicanalista aponta que o mundo contemporâneo, onde ele observa o declínio da função paterna, faz prevalecer o objeto. Cita Hobsbawn do qual recorto o seguinte: “A destruição do passado, o vaivém dos mecanismos sociais que vinculam a experiência contemporânea do indivíduo com as gerações posteriores é um dos fenômenos mais característicos e estranhos do fim do século XX” (Jerusalinsky, 2000 a, p.41). O psicanalista, ao desenvolver seu pensamento pela trilha do historiador, escreve: “a ruptura entre as gerações, operada pela interrupção da transmissão simbólica, sob a forma de hiatos da memória social, causada pela inconsistência dos ideais enunciados pelas gerações anteriores, vê-se intensificada pela aceleração dos processos migratórios que provocam uma crescente desarticulação familiar”(idem, p. 43).

Acredito que os autores citados referem-se a situações macro-históricas e como é característico da dialética social o velho e o novo convivem. É

¹³⁶ A grafia em inicial maiúscula para apontá-la como instituição organizadora do social.

assim que quero registrar que não encontrei, nas entrevistas que realizei para esta pesquisa, uma ruptura acelerada no processo de transmissão.

Minha posição é que aos poucos, obedecendo a um tempo lógico, as pessoas vão incorporando em si as insígnias, os valores que circulam no social. A migração do campo para a cidade trouxe novos significantes e conservou alguns, via tradição incorporada. A frase de Inês, referindo-se ao lugar onde pretende fixar residência, é ilustrativa desta ruptura lenta e gradual: “(vou morar) nesta mesma rua, do outro lado do asfalto... não vou pra longe” (Z).

5. MOMENTOS FINAIS

Este percurso teve início quando me indaguei sobre o que ocorria a muitos dos alunos da escola onde eu trabalhava, que os fazia reprovar e evadir da escola. Não somente isso, mas, em especial, porque não demandavam reverter essa situação, uma vez que os padrões de escolarização atualmente são distintos desse que eles produzem.

Com formação em psicanálise e “infectada” pela sua peste, que é nada mais nada menos que apontar aquilo que falta, propondo um questionamento, fiquei insatisfeita com as versões que tentam abranger e compreender a questão da relação das pessoas com a Escola, que já estão disponíveis na área da educação. Quis acrescentar à questão um outro olhar oriundo do campo psicanalítico, entendido como aquele que poderia retirar da perspectiva de análise a idéia de que aqueles que fazem escolarização não-linear são atores de um fracasso escolar.

Partindo do material oriundo da escuta das pessoas envolvidas com escolarização não-linear, fui estimulada (ou seja, marcada) a procurar compreender o fenômeno que era familiar na escola onde trabalhava, qual seja, o da escolarização não-linear como algo familiar a eles, originado da condição de serem habitantes de periferia urbana. É neste sentido que esta pesquisa caracterizou-se como o avesso de um estudo de caso.

A periferia urbana foi tratada como o *locus* de um *habitus*, que corresponde a uma matriz de onde derivam a forma de pensar, ver e agir, traduzindo os estilos de vida. De certa forma, ao tentar compreender a escolarização não-linear como uma produção subjetiva em rede, adentrei um pouco no campo da etnopsicanálise, compreendendo que “para o analista é imprescindível levar em conta e conhecer as características culturais das pessoas [...]; ele precisa refletir sobre o significado de suas intervenções nos padrões culturais do paciente” (SCHNEIDER-HARPPRECHT, 1998, p.226).

Na efetivação da proposta de diálogo entre a psicanálise e a Sociologia coube, então, pensar que os herdeiros do capital cultural, tal como propõe Bourdieu, são também herdeiros da linguagem, a qual os constitui. Eles recebem as falas de seu grupo cultural e é a partir delas que podem organizar-se, construindo um estilo de existência. O Outro é constituído de falas captadas, principalmente, dos enunciados parentais, uma vez que a família é microcosmo da ordem simbólica.

Freud nos ensina que nada se pode esconder das gerações, dando a entender que nos microcosmos familiares alguns episódios circulam até que encontrem lugar de assento. Suas palavras são: “[...] podemos presumir com segurança que nenhuma geração pode ocultar, à geração que a sucede, nada de seus processos mentais mais importantes [...]” ([1913], 1995, p.160). Com isso, contempla não só a idéia de que a ordem humana carece desse processo de transmissão para se perpetuar e evoluir, como também o pensamento de que existe em cada sujeito um *apparatus*¹³⁷ que o capacita a interpretar a seu modo esse material transmitido. Assim sendo, introduz em sua teoria a idéia de que a constituição subjetiva envolve, também, os movimentos de apropriação da herança.

¹³⁷ Esse *apparatus* é o aparelho psíquico, o inconsciente ou o aparelho de interpretar, tal como Freud denomina no texto “A interpretação das Afasias”, de 1891.

Após a ida a campo, para a tomada dos depoimentos, e a análise dos dados, é possível concluir que o fato de os alunos da E.E. Emil Glitz serem descendentes de pequenos agricultores, expropriados de suas terras, saídos da Colônia para o meio urbano, é determinante para que construam trajetórias de escolarização não-linear, que está assentada na experiência familiar de escolarização de curta duração, na tradição familiar que é transmitida de pai (mãe) para filho (filha). Sendo assim, a escolarização não-linear é uma forma positiva de estabelecer laço com a Escola, à medida que resulta da filiação aos enunciados parentais.

Cabe observar, porém, que esse tipo de trajetória se constrói na articulação de fatores econômicos, sociais, culturais e subjetivos. O que esta pesquisa procurou acrescentar foi a importância dos fatores subjetivos nessa construção. Neste aspecto a condução metodológica foi decisiva para que as falas das entrevistadas sublinhassem a herança simbólica como o fator primordial, desencadeador da trajetória de escolarização que traçam.

Devido à escolha metodológica, originada de uma posição ética, também foi possível escutar sobre as mobilizações que cada uma das entrevistadas pôde fazer a partir desta herança. Concluí que devido à penetração de vários discursos, dentre os quais talvez o mais forte seja o do Mercado, as pessoas estão se mobilizando e inscrevendo em suas histórias novos pontos, novos significantes. A vivência na periferia colonial-urbana relativiza as questões de gênero que prevaleciam no meio rural; a “mentalidade” muda, possibilitando que os desejos guardados saiam das “gavetas”.

Nas famílias entrevistadas, a terceira geração inaugura a “novidade” da escolarização linear. Esta surge “num tempo certo”, ou seja, num tempo em que é

possível às pessoas, em especial aos pais dos jovens, dar sustentabilidade subjetiva e econômica para que isso aconteça. Dessa forma, é possível associar que o “tempo certo para que algo ocorra é o tempo em que há alguém, por trás, cuidando”¹³⁸ para que a escolarização linear se efetive. As famílias precisam se esforçar para que a “novidade” se instale, e neste sentido faz toda a diferença ser do centro da cidade ou da periferia. Quem está no centro está no campo, está no jogo, já conhece suas regras e já está organizado para sustentar seus filhos até a Pós-Graduação. Ilustrativo disto é o estranhamento de Inês diante do fato de que seus pais não lhe pediram que fosse trabalhar, sua fala revela que ela, de certa maneira, pareceu esperar por essa demanda.

Para validar esse pensamento, Bourdieu pode ser evocado. É possível concordar com ele, pois há dispositivos não explícitos que agem no sentido de impedir a escolarização linear e o sucesso na escola. Por outro lado, esses dispositivos também podem agir para a efetivação da escolarização linear. Lurdes, com seu esforço para que os filhos estudem, é exemplo disso. Cabe notar que Bourdieu não se refere ao desejo enquanto um desses dispositivos cuja presença ou ausência podem ter efeitos sobre as trajetórias de escolarização. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu afasta-se do subjetivismo e critica as abordagens estruturalistas. Para ele, a “estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados” (p. 20). Ainda no entendimento dos autores citados, críticas¹³⁹ são dirigidas a Bourdieu no que diz

¹³⁸ Uso aspas para marcar os títulos das entrevistas que compõem esta pesquisa, que, por sua vez, são fragmentos das falas das pessoas entrevistadas.

¹³⁹ Entre os que fazem crítica a Bourdieu estão Lahire (1999), Charlot (2000) e Singly (1996). (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 27).

respeito ao que ele estabelece sobre os processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar.

Penso que Bourdieu, em seus limites, não considerou que os herdeiros podem dar seu tom e seus acentos à herança que recebem. Como escreve Julieta Jerusalinsky (2002), há sempre a possibilidade de uma “tirada” do sujeito subvertendo o estabelecido.

As entrevistas trazem exemplos que levam a acreditar que os herdeiros não necessariamente permanecem passivos a desfrutar da herança recebida. Eles podem constituí-la como ponto de partida para a conquista de algo mais. Na atividade do sujeito em torno do pagamento de sua dívida simbólica, ele exercita o texto de Goethe: “Aquilo que herdaste de teus pais, conquista para fazê-lo teu”. Com a análise dos depoimentos, percebe-se que algumas pessoas conseguem romper o movimento de repetição e ressignificam alguns elementos de suas biografias. Dessa re-leitura nascem as possibilidades de construção de algo novo.

A constatação de que esse algo novo se apresenta dialeticamente novo e velho, ou seja, é um deslizamento a partir de um significante estabelecido, fez acreditar que os processos de transmissão simbólica entre as gerações destas famílias entrevistadas estão em plena atividade. Não há sinais de rupturas radicais, mas de uma linearidade na transmissão simbólica. As mobilizações que lhes acontecem são decorrentes da compatibilização entre os referenciais simbólicos herdados e os que estão sendo adquiridos.

É importante salientar que na realização desta pesquisa foram emergindo muitas questões que, devido ao recorte proposto, não encontraram lugar para serem desenvolvidas aqui. Ao longo do texto, essas questões foram identificadas, registradas nas notas de rodapé e estão relacionadas a necessidade

de maior aprofundamento a respeito do *habitus*. Uma delas, talvez a de maior relevância, surgiu quando o referencial geográfico (tomado do texto de Azambuja (1991)), trouxe à tona a presença de vários tipos de periferia urbana. Este dado quebra uma generalização – a periferia – propondo um singular – periferia colonial-urbana, periferia pobre, favela, etc. – que leva a pensar na necessidade de novos estudos em busca da compreensão do que ocorre, em relação ao laço social com a Escola, nessas outras periferias.

Neste sentido, a presente pesquisa mostra seu limite, o que pode ser visto como positivo, uma vez que, ao suscitar questionamentos, evoca a presença de singularidades, o que pode provocar o efeito de que novas falas sejam ouvidas.

Refletindo sobre as possíveis intervenções no interior da realidade de uma escola de periferia colonial-urbana, entendo que cabe ao psicanalista – no *setting* da psicologia escolar - estar atento à pequena história social de cada uma das famílias e ao uso do tempo lógico, essencialmente. Esta pesquisa mostrou que não é necessário intervir ortopedicamente na intenção de evitar que as crianças abandonem a escola. A permanência de uma criança no recinto escolar é diretamente proporcional ao que lhe é transmitido no microcosmo familiar, e caso o apego a esta transmissão traga como efeito a evasão, é justamente o deslizamento dela que torna possível o retorno à escola. A intervenção não ortopédica é aquela que conhece que “cada coisa tem um tempo certo” e que, na intenção de colocar a palavra em circulação, permite que as biografias sejam relatadas, pontuando-as para que cada sujeito possa fazer os deslizamentos que lhes forem pertinentes. Conforme Lacan:

O fato de que o sujeito revive, rememora, no sentido intuitivo da palavra, os eventos formadores da sua existência, não é em si

mesmo, tão importante. O que conta é o que ele disse reconstrói.
(LACAN [1953] 1986, p.22).

No percurso da pesquisa, desde o projeto até a redação deste texto, muito do que foi projetado tomou um outro rumo, mobilizou-se. Este texto é completamente diferente do que eu tinha em mente há um ano atrás. Esta é a razão da escolha da obra de René Magritte para a capa de apresentação: na busca dos meios da existência há tantas mobilizações possíveis que não surpreende que de uma pêra possa nascer uma rosa.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, Bernadete Maria de. **O Desenvolvimento Urbano e a Promoção Fundiária e Imobiliária na Cidade de Ijuí/RS**. Florianópolis: UFCS, 1991.216 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Curso de Mestrado em Geografia em Desenvolvimento Regional Urbano, Florianópolis, 1991.
- BARBARÁ, Mario; NAPP, Sergio. **Os Desgarrados**.2.Califórnia da Canção Nativa. Uruguaiana, 1981.CD. RGE
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense,1989
- BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 40-64.
- _____. O Diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução (1975). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes,2001. P. 129-144.
- _____. O Capital Social: notas provisórias (1980). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.p.65-70.
- _____. As Contradições da Herança (1993). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 229-238.
- _____. **O Poder Simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Leis, Decretos, etc. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- CALLIGARIS, Contardo. À Escuta do Sintoma Social. Rio de Janeiro: 1991. In: ANUÁRIO Brasileiro de Psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991. P. 11-22.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. **A Ficção de si Mesmo**: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 1998.

COSTA, Ana Maria Medeiros da. **Corpo e Escrita**: relações entre memória e transmissão da experiência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ESTACOLCHIC, Ricardo. Corrupção. In: GOLDENBERG, Ricardo (Org.). **Goza!**: capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

FÉDIDA, Pierre. **Nome, Figura e Memória**: a linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FONSECA, C.L.W . Honra, Humor e Relações de Gênero: estudo de caso. In: COSTA, Albertina de Oliveira (Org.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

_____. Ser Mulher, Mãe Pobre. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. P. 510-553.

FONTOURA, Lucy Linhares. Entrevistas iniciais. **Falando Nisso, Clínica de Psicologia da UNIJUÍ**, Ijuí, n. 15, p. 04-06, mar./abr. 2004.

FREUD, Sigmund. O Estranho (1919). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XVII, p. 273- 314.

_____. **A Interpretação das Afasias** (1891). Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise (1912). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Vol. XII, p. 147-159.

_____. Totem e Tabu (1912-1913). In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995. Vol. XIII, p. 17-162.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GOLDENBERG, Ricardo (Org.). **Goza!**: capitalismo, globalização e psicanálise. Salvador: Ágalma, 1997.

JERUSALINSKY, Alfredo. Papai não Trabalha Mais. In: JERUSALINSKY, Alfredo. et al. **O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000 (a).

_____. O desejo paterno. **Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 79, maio, p-31-39, 2000 (b).

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o Futuro não Vem**: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

KAËS, René. O Sujeito da Herança. In: KAËS, René et al. **Transmissão da Vida Psíquica entre as Gerações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu (Tal como nos é Revelada pela Psicanálise) 1949. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 96-103.

_____. **O Seminário Livro 1 (1953-1954)**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1986.

_____. **O Seminário Livro 2 (1954-1955)**: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. **O Seminário Livro 7 (1959- 1960)**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. **O Seminário Livro 8 (1960-1961)**: a transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. **O Seminário Livro 11 (1964)**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação**: da antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000

MEIRA, Ana Marta Goelzer. Quando o Trabalho da Criança é o Brincar. In: JERUSALINSKY, Alfredo et al. **O Valor Simbólico do Trabalho e o Sujeito Contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

MELLO, H. Haydt de S. **O Manuscrito Perdido de Freud**. Campinas: Escuta, 1987.

MELMAN, Charles. **A Clínica Psicanalítica**: artigos e conferências. Salvador : ed. UFBA, 2000. P. 103-109.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

NANCY, Jean-Luc. LABARTE, Philippe Lacoue. **O Título da Letra**. São Paulo: Escuta, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002

POMMIER, Gérard. *Freud Apolítico?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **O Desenlace de uma Análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 272-286, mar. 1987.

RICKES, Simone; STOLZMANN, Marianne Montenegro. Do Dom de Transmitir à Transmissão de um Dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 16, p. 39-51, 1999.

ROUDINESCO. Elizabeth. PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SETTINERI, Francisco Franke. Quando Falar é Tratar: o funcionamento da linguagem na interpretação psicanalítica. In: SCHÄFFER, Margareth; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Aventuras do Sentido: psicanálise e lingüística**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. P. 247-364.

SCHÄFFER, Margareth. A Negação: um problema mal colocado. In: SCHÄFFER, Margareth; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Orgs.). **Aventuras do Sentido: psicanálise e lingüística**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. P. 107-169.

SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. A Contribuição da etnopsicanálise para a clínica da família. In: FLEIG, Mario (Org.). **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998. P. 17-20.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Pedagogia (Improvável): da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIS, Bernard. *O Pai: ato de nascimento*. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

VASCONCELLOS, Maria Dorsila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. Pesquisa em Psicanálise. In: PACHECO FILHO, Raul Albino; COELHO JÚNIOR, Nelson; ROSA, Miriam Debieux (Orgs.). **Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade em Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo: Educ, 2000. P. 109-117.