

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

MARCELO LOURES DOS SANTOS

O LUGAR DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DE ALUNOS E EX-ALUNOS DA
VILA SÃO NAZI

CAMPINAS
2009

MARCELO LOURES DOS SANTOS

O LUGAR DA ESCOLA PÚBLICA NA CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE DE ALUNOS E EX-ALUNOS DA
VILA SÃO NAZI

Tese apresentada como exigência para
obtenção do Título de Doutor em Psicologia
ao Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências
da Vida da Pontifícia Universidade Católica de
Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan
de Souza

PUC-CAMPINAS
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA VIDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Profa. Dra. Vera Lúcia T. Souza _____

1º Examinadora (Profa. Dra. Wanda M. Junqueira) _____

2º Examinadora (Marlene F. C. Gonçalves) _____

3º Examinadora (Graziela Giusti Pachane) _____

4º Examinador (Prof. Dr. Mauro AmatuZZi) _____

Campinas, 11 de fevereiro de 2009

A Geane, Pedro, Selma e Rex,
que criaram novos sentidos
para o termo família.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey, amigo e mestre, sempre interessado no desenvolvimento de meus trabalhos e que, mesmo afastado de suas funções de orientador, procurou, com total isenção, incentivar e contribuir.

À Profa. Dra. Vera Trevisan, que me recebeu em situação tão difícil e que em momento algum perdeu a medida entre o incentivo e a crítica.

Aos valorosos colegas da pós, de congressos, de hotéis (baratos ou luxuosos), de estudos e de indignação: Valéria, Elisana, Giselle, Edmilson, Istvan, Gabriel, Osmar, Cláudia, Betânia e Franklin.

Aos moradores da comunidade pesquisada que, sem saber, me ensinaram sobre a complexidade e riqueza do sujeito humano, mesmo em circunstâncias extremamente difíceis.

À Cris, à Flávia e à Carina: alunas e colegas nas pesquisas realizadas na Vila.

À Lu, ao Ri, à Wilma, ao Sr. Wilson e à D. Stela.

À CAPES/MEC, pela bolsa.

RESUMO

SANTOS, Marcelo Loures dos. *O lugar da escola pública na construção da identidade de alunos e ex-alunos da Vila São Nazi*. 2009. 276p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2009.

Embora a literatura especializada aponte frequentemente para a inadequação da escola no atendimento à população marginalizada, não há um consenso sobre seus efeitos na construção da identidade de seus alunos. O objetivo dessa pesquisa é compreender, a partir de entrevistas com ex-alunos de uma escola pública, a relação indissociável entre escola, contexto sócio-familiar e a construção de sua identidade. O conceito de identidade está fundado na teoria histórico-cultural, em especial na teoria da subjetividade de González Rey (2003). A entrevista individual em profundidade foi o principal instrumento metodológico, caracterizando o método de história de vida (ALBERTI, 1990). Este método preserva o caráter interpretativo, interativo e singular propostos pela epistemologia qualitativa de González Rey (2002). Nesse sentido, nos permitiu reconstituir pelo relato dos entrevistados não apenas sua história na escola, mas a história de toda a comunidade e o lugar da escola dentro dela. A concepção de identidade por nós adotada rompe com uma circunscrição estreita dos sujeitos e os insere em um contexto repleto de dinamismo e oscilações característicos da vida em sociedade. Por meio das entrevistas foi possível observar mudanças na forma como as atividades e as funções escolares são compreendidas pelos ex-alunos de diferentes gerações, apontando para uma maior flexibilização da postura transmissiva e disciplinar. Contudo, mesmo que em seus relatos as vivências identitárias sejam consideradas importantes no seu processo de aprendizagem – mesmo quando essas acontecem na escola – não há, nem por parte dos entrevistados, nem por parte da escola, a percepção de uma relação necessária entre esses elementos. Em seus relatos, os entrevistados tendem a apresentar a identidade e a aprendizagem escolar como universos separados.

Termos de Indexação: Identidade. Escolarização. História de vida. Subjetividade. Comunidade.

ABSTRACT

Santos, Marcelo Loures *The role of state schools in the identity formation of students and alumni of Vila São Nazi*. 2009. 276p. Thesis (Doctorate in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Campinas, 2009.

Although the specialized literature frequently points out that the school system is inadequate when attendance to the marginal population is concerned there is no consensus about its effects on the building of its students' identities. The aim of this research is to understand, through individual interviews with students and alumni of a Brazilian state school, the unbreakable bond between the school and the social-familiar context in the formation of their identities. Our concept of identity is based on the historical and cultural theory, specially on the González Rey's (2003) subjectivity theory. Our main methodological tool was the in-depth and individual interviews what characterizes the life history methodology proposed by Alberti (1990). This method preserves the interpretative, interactive and unique trait propounded by the González Rey's (2002) qualitative epistemology. By utilizing this tool we were able to reconstruct not only the student's history experienced in school but also the role the school played in the community history. The conception of identity we adopted in this study breaks the narrow circumscription of the subjects and inserts them in a dynamic and oscillatory context which qualifies life in a social dimension. As a result we were able to observe the many changes in the way school functions and activities are grasped by alumni and students over different generations, tending to a greater flexibilization of transmissive and disciplinary postures. Even though the identitary experiences appear as relevant details in the student's reports there is no perception of a predetermined or compulsory relationship between these elements - even when they happen in the school environment – by neither the student nor the school. The interviewed students tend to present their identity practices and their learning processes as completely different dimensions.

Key Words: Identity. Schooling, Life History. Subjectivity. Community

RESUMEN

SANTOS, Marcelo Loures. *El lugar de la escuela pública en la construcción de la identidad de alumnos y ex-alumnos de la Villa São Nazi*. 2009. 276p. Tesis (Doctorado en Psicología) – “Pontificia Universidade Católica de Campinas”, Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Post-Graduación en Psicología. Campinas, 2009.

Aunque la literatura especializada apunte frecuentemente para la inadecuación de la escuela en atención a la población marginalizada, no hay un consenso sobre sus efectos en la construcción de la identidad de sus alumnos. El objetivo de esa investigación es comprender, a través de entrevistas con ex-alumnos de una escuela pública, la relación indisociable entre escuela, contexto socio-familiar y la construcción de su identidad. El concepto de identidad está fundado en la teoría histórico-cultural, en especial en la teoría de la subjetividad de González Rey (2003). La entrevista individual en profundidad fue el principal instrumento metodológico, caracterizando la metodología de historia de vida (ALBERTI, 1990). Este método preserva el carácter interpretativo, interactivo y singular propuesto por la epistemología cualitativa de González Rey (2002). En ese sentido, nos permitió reconstituir a través de los entrevistados, no sólo su historia en la escuela, sino la historia de toda la comunidad y el lugar de la escuela dentro de ella. La concepción de identidad por nosotros adoptada rompe con una circunscripción estrecha de los sujetos y los insiere en un contexto repleto de dinamismo y oscilaciones característicos de la vida en sociedad. Como resultado, fue posible observar cambios en la forma de como las actividades y las funciones escolares son comprendidas por los ex-alumnos de diferentes generaciones, apuntando para una mayor flexibilización de la postura transmisora y disciplinar. Por lo tanto, aunque en sus relatos las vivencias de identidad sean consideradas importantes en su proceso de aprendizaje – incluso cuando esas ocurren en la escuela – no hay, ni por parte de los entrevistados, ni por parte de la escuela, la percepción de una relación necesaria entre esos elementos. En sus relatos, los entrevistados tienden a presentar la identidad y el aprendizaje escolar como universos separados.

Palabras-claves: Identidad. Escolarización. Historia de vida. Subjetividad. Comunidad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E EDUCAÇÃO EM ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS	9
2.1 Identidades coletivas	14
2.2 Entre o discurso sociológico e o papel da subjetividade: um estudo sobre a relação entre a escola e o racismo na constituição da identidade	18
2.3 Percepções sobre o papel da subjetividade	21
3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	26
3.1 A construção da identidade em Vygotsky	26
3.2 A construção da identidade em González Rey	31
4 METODOLOGIA	45
4.1 Plano de análise das informações	54
5 UMA LEITURA DA HISTÓRIA RECENTE DA VILA SÃO NAZI __ Erro! Indicador não definido.	
5.1 O início da Vila São Nazi	59
5.2 Associação comunitária, mobilização e o PRODECOM	75
6 SER SUJEITO, SER HISTÓRIA: O CASO DE MARINA Erro! Indicador não definido.	
6.1 Relações familiares	89
6.2 Infância	89
6.3 Juventude	96
6.4 O amadurecimento diante dos compromissos com a Vila	99
7 SER SUJEITO DA MINHA HISTÓRIA: O CASO DE SANDRA __ Erro! Indicador não definido.	
7.1 A família	108
7.2 A família materna: organização, trabalho e relações de convivência	109
7.3 Os laços fraternos da família materna	117
7.4 A família nuclear	125
7.5 A família desejada	131
7.6 A escola	131
7.6.1 Socialização, escolarização e participação	131
8 SER SUJEITO É OUTRA HISTÓRIA: O CASO DE LAURA	138
8.1 Identidade com a família materna: respeito e reconhecimento social	138

8.2	Personagens familiares e a construção de subjetividades sociais _____	140
8.3	A família nuclear _____	149
8.4	Relação com os pais: tutela, crise e autocrítica _____	151
8.5	O papel da família nuclear e da família materna na subjetividade individual de Laura _____	156
8.6	A amizade como situação-limite entre a subjetividade social da família e uma nova possibilidade de configuração da subjetividade individual _____	160
8.7	A escola que inclui e que exclui _____	165
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	171
10	REFERÊNCIAS _____	Erro! Indicador não definido.0
11	ANEXOS _____	186

1 INTRODUÇÃO

Desde sua fundação, a escola se apresenta como uma das principais referências na formação dos cidadãos e sua capacitação para compreender e atuar sobre uma sociedade civilizada (PATTO, 1996; SAVIANI, 1999; PALUDO, 2001; WEBER, 2008). Uma grande variedade de propostas pedagógicas foi desenvolvida com o intuito de dar cabo desse desafio, vindo a alterar substancialmente a organização social a partir da modernidade. No entanto, esta tarefa levantou um grande número de propostas pedagógicas sem que a meta inicial de garantir uma formação que atendesse integralmente à humanidade e formasse cidadãos para uma cultura ilustrada fosse cumprida.

Nesse sentido, estudos sobre o fracasso escolar e os efeitos da repetência escolar sobre o aluno ocuparam, durante o século passado, grande parte da atenção dos programas educacionais, evidenciando ser este um problema global (CRAHAY, 2006).

No Brasil, as mudanças dos indicadores na educação apontam para uma melhoria gradativa, mas por diferentes causas. Assim, Alves (2008) ressalta que até o final da década de 1970 e início da década de 1980, a urbanização e a elevação da escolaridade das mães foram os principais fatores responsáveis por estas melhorias. A década de 1990 inauguraria outro momento, que apontaria para a maior eficácia interna do sistema educacional, que conseguiu incorporar em seus quadros novos segmentos da população, com perfis socioeconômicos diferenciados (ALVES, 2008). As tentativas de garantir a educação como direito humano inalienável tomaram corpo na Constituição Federal de 1988 e mais recentemente por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foram dignas de reconhecimento por diferentes autores (WEBER, 2008; CURY, 2005, ALVES, 2008).

No entanto, é notório que os avanços na educação ainda esbarram em uma série de dificuldades, como os elevados índices de reprovação escolar e, principalmente, a baixa qualidade nas avaliações de desempenho – para citar

apenas algumas dificuldades elencadas por Alves (2008) – que mantêm o fracasso escolar como pauta prioritária da escola brasileira. Segundo Crahay (2006), nem mesmo os índices de repetência podem ser considerados confiáveis, uma vez que alguns sistemas educativos, que não estão orientados por essa prática pedagógica, podem esconder baixos níveis de ensino. De uma forma geral, os índices alcançados pelo Brasil nas avaliações internacionais sobre a educação, em especial as avaliações do PISA¹, colocam-no nos últimos lugares entre as nações participantes².

Dados sobre a situação da educação do Brasil (PINHO, 2007) demonstram que apenas 0,33% das escolas públicas de 5ª a 8ª série do país têm um índice na educação igual ou superior à nota 5,5 no Ideb³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), valor referencial para Ministério da Educação a partir do padrão de países desenvolvidos e proposto como meta a ser alcançada em 2022⁴.

Mas o que esses dados também revelam é que essa baixa qualidade no ensino está estreitamente associada à condição econômica dos estudantes (ALVES, 2008). Um volume significativo de alunos que, embora em sua grande maioria tenha hoje acesso à escolarização, apresenta dificuldades para se adaptar ou se desenvolver de acordo com os modelos propostos pela escola. No Brasil, parte predominante destes alunos pertence às camadas empobrecidas da população.

Ao iniciarmos as pesquisas bibliográficas para a construção do projeto para este doutorado, evidenciou-se a disparidade de interpretações entre pesquisadores sobre como o fracasso escolar atuava sobre a identidade de seus alunos, especialmente esses alunos de classes populares. Os efeitos do fracasso escolar sobre esses alunos têm sido pensados segundo recortes que dificultam uma

¹ O PISA (sigla, em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), “o programa internacional mais abrangente e mais criterioso para avaliação do desempenho de estudantes e colhe informações sobre os estudantes, as famílias e os fatores institucionais que explicam as diferenças de desempenho”. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf, acessado em 21 de outubro de 2008.

² Os resultados do PISA, mostram que os alunos brasileiros obtiveram em 2006 médias que os colocam na 53ª posição em matemática (entre 57 países) e na 48ª em leitura (entre 56). Informações disponíveis em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm> acessado em 21 de outubro de 2008.

³ O Ideb é calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ambos aplicados pelo Ministério da Educação nas redes de todo o país, e das taxas de aprovação (que consideram a repetência).

⁴ PINHO, Angela. Só 62 escolas têm nível de país desenvolvido. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u306414.shtml>, Acessado em 22 de outubro de 2008.

compreensão integrada dos diferentes universos relacionados ao processo de constituição de identidade, assumindo, muitas vezes, uma postura reducionista.

A interpretação de Patto (1996) sobre a forma ideológica como a psicologia compreende o fracasso escolar pôde recentemente ser revalidada em um estudo desenvolvido por Angelucci *et al.* (2004) sobre o “estado da arte” em pesquisas sobre o fracasso escolar. Este estudo revelou que um volume significativo de pesquisas continua a conceber o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual. Em outras palavras, tendem a interpretar o problema do fracasso escolar sob um viés psicologizante e patologizante, mantendo os aspectos socioambientais e escolares apartados do problema. Interpretações similares podem ser encontradas em Balbino (2008), para quem o “clanicismo” é ainda parte insistente na formação de psicólogos, o que se reflete na sua atuação profissional.

Outras interpretações abordam as condições socioculturais como as principais responsáveis pelo fracasso escolar, dividindo-se entre aquelas caracterizadas por Patto (1996) como representantes da Teoria da Carência Cultural⁵ – que atribuem à inferioridade cultural das classes populares seu fracasso escolar – e aquelas vertentes críticas, que atribuem o fracasso escolar à dificuldade da escola de compreender e de se apropriar das diferenças culturais e de classe na construção de sua proposta pedagógica⁶.

É na década de 80, no Brasil, que esta vertente – que vinha tomando corpo na sociedade brasileira desde a década anterior – se institui. Nestas concepções, o fracasso escolar era, senão a conseqüência de uma ideologia dominante no cotidiano e teorias escolares, a própria idéia que balizava esta marginalização e fracasso.

No início da década de 1980, Saviani (1999) irá nomear tal interpretação, orientada principalmente por Bourdieu, Establet e Althusser como “teorias crítico-reprodutivistas”, ou seja, teorias que apontam para a ausência de saídas para as classes populares a partir da escola na sociedade capitalista. Se tal pessimismo denunciado por Saviani (1999) não figura nas expectativas dos pesquisadores

⁵ Em relação a este assunto e às críticas relativas a ele, vide Patto (1984, 1996).

⁶ A este respeito ver pesquisas realizadas por Grossi (1991), Dauster (1992), Bahia (2001), Carvalho (2004) e Thin (2006).

brasileiros em relação à educação, o mesmo não se pode dizer sobre suas interpretações sobre os efeitos deste modelo elitizado e excludente sobre a identidade dos alunos mal-sucedidos na escola.

Assim, nas décadas de 1980 e 1990, a literatura especializada discute o fracasso escolar influenciada, predominantemente, por um modelo de interpretação, que enfatiza essa relação excludente e, algumas vezes, até violenta da escola no trato com o aluno de classes populares. Nestas interpretações, os efeitos de tal tratamento sobre a identidade dos alunos são diversos e até contraditórios.

De um lado, encontramos interpretações como as de Cruz (1997), que ao se deparar com a arbitrariedade e o autoritarismo da professora na relação com seus alunos conclui: “o grande saldo negativo da experiência escolar dessas crianças é a diminuição da sua auto-estima, tanto como aprendizes quanto como pessoas” (CRUZ, 1997, p.109).

Nas palavras de Mello (1991), a gravidade dos efeitos dessa escola é avaliada de forma ainda mais enfática:

Atrás desses números [das absurdas taxas de repetência (sic)], que dão a dimensão qualitativa da ineficiência do ensino fundamental, desenvolve-se um drama cotidiano, de centenas de milhares de crianças [...] que ano a ano defrontam-se com o fracasso e acabam por incorporá-lo à sua vida. O efeito dizimador que isto causa na auto-imagem e na auto-estima é sem dúvida tão perverso quanto o puro e simples assassinato de crianças. [...] Acaba sendo normal, pela sociedade, a formação de gerações e gerações de jovens e adultos, que se consideram fracassados ou pelo menos incapazes de adquirir habilidades intelectuais básicas.(MELLO, 1991, p.21. Grifos meus.)

No sentido contrário às interpretações anteriores sobre a responsabilidade do fracasso escolar na identidade dos alunos, outros estudos interpretam-na como um lugar secundário na formação dos alunos (CARRAHER, 1982; DAUSTER, 1992). Mesmo que inicialmente seja considerada importante pelos alunos, a escola passa a não sê-lo, à medida que não contribui para seu desenvolvimento e para suas necessidades cotidianas. A epígrafe do artigo de Carraher (1982, p.79) representa o que é a escola para o ex-aluno evadido: “[saí] porque eles não *tava* me ensinando nada”. Já em Dauster, a fala de um aluno de 11 anos, ajudante de

mecânico, evidencia a dissociação entre a escola e seu cotidiano: “a escola nem ajuda, nem atrapalha no trabalho” (DAUSTER, 1992, 35).

Mas todas as transformações pelas quais passaram a escola e a sociedade – como a obrigatoriedade de toda criança na escola, a proibição do trabalho infantil, os diferentes programas de assistência, em alguns municípios, como o caso de Belo Horizonte, o fim da escola seriada – influenciaram na forma como esse aluno se posiciona hoje em relação à escola? Como as pesquisas mais recentes têm avaliado esse processo?

Neste sentido, o primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre a relação que artigos mais recentes estabelecem entre escolarização, contexto sociofamiliar e a constituição da identidade, buscando compreender sua interpretação sobre esse fenômeno.

A similaridade temática entre a proposta dessa tese e a encontrada no livro de Lahire (1997), *Sucesso Escolar nos Meios Populares*, fez com que o colocássemos como ponto de partida para essa discussão. Lahire analisa o papel que a escolarização e o contexto sociofamiliar exercem na relação subjetiva das crianças com a aprendizagem escolar. Partindo de Bourdieu como sua principal referência, faz ressalvas às interpretações reprodutivistas encontradas principalmente nos autores que adotam a obra desse autor. Segundo ele, tais abordagens tomam por objeto a reprodução da estrutura das classes, sem considerar a singularidade das situações que influenciam na distribuição dos capitais culturais. Para ele, a compreensão dessa relação entre escolarização e sucesso escolar exige uma leitura desses aspectos peculiares.

Para exemplificar a importância da leitura realizada por Lahire (1997) fizemos uma busca na internet através do site SciELO, a partir dos indicadores identidade e escola. Dos seis textos encontrados, cuja temática estava associada a nossa discussão, cinco deles tinham na teoria do Capital Cultural uma referência significativa em sua interpretação (GUSMÃO, 1997; BAHIA, 2001; SETTON, 2002; SAAVEDRA, 2004; BRITO, 2006). Procedemos, então, a uma análise desses artigos para avaliar como interpretavam a relação entre identidade e escolarização.

Observamos, portanto, que os autores dos artigos analisados ora apresentavam uma postura característica do discurso criticado por Lahire, pelo seu caráter reprodutivista, ora se aproximam das inquietações desse autor, buscando compreender o universo microsociológico na constituição da identidade dos alunos na relação com o contexto escolar e sociofamiliar.

Tendo em vista a busca desses autores por uma teoria que pudesse oferecer esse olhar atento a esse universo microsociológico, consideramos que as teorias histórico-culturais poderiam trazer contribuições significativas para a compreensão desta questão.

O segundo capítulo apresenta, portanto, uma discussão sobre a construção da identidade na teoria histórico-cultural, tendo como referência a obra de Vygotsky (2004, 2005) e González Rey (1995, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007). A partir da teoria histórico-cultural consideramos ser possível interpretar as complexas relações de interdependência entre indivíduo e sociedade na construção da identidade.

A metodologia apresenta o processo de construção de nosso objeto de estudo durante a pesquisa. Neste processo, dois momentos podem ser identificados. O primeiro, no qual procuramos contextualizar histórica e culturalmente a comunidade estudada, aspecto fundamental para compreender o lugar da escola pesquisada na história da comunidade e a relação que os membros entrevistados guardavam com ela. Para tanto, foram realizados um levantamento bibliográfico sobre a comunidade e entrevistas com lideranças e moradores mais antigos da vila. Nessas entrevistas, já tínhamos em vista um dos principais objetivos da pesquisa, a saber, compreender a relação indissociável entre a história da comunidade e a construção da identidade nos entrevistados. Ou seja, como vivenciaram suas relações com as diferentes instituições e espaços da comunidade. A história de vida, portanto, aparece desde o primeiro momento como método privilegiado, por nos aproximar da complexidade envolvida nesse processo de construção da identidade, com ênfase na escola e no contexto sociofamiliar. Uma das entrevistas realizadas no primeiro momento com uma das lideranças locais, que havia estudado na escola pesquisada, apresentou a oportunidade de compreendermos a intrincada relação entre sujeito e sociedade a

partir de seus relatos sobre sua participação no movimento comunitário. No entanto, o relato de Marina evidencia que mudanças significativas estão ocorrendo na comunidade. O segundo momento da pesquisa visa a compreender como as gerações seguintes à de Marina estão se constituindo a partir desse novo cenário. Uma vez que Marina não tem filhos com idade suficiente para contribuírem significativamente para os objetivos desta pesquisa, foram entrevistadas duas sobrinhas de Marina, que cresceram muito próximas à sua família nuclear e também estudaram na escola pesquisada. A partir da epistemologia qualitativa de González Rey (2002) construímos indicadores de análise para compreender as configurações que nortearam a construção de identidades dos entrevistados. Diferentemente da história de vida tradicional, na qual se busca nos relatos o que há de objetivo e comum, a partir do referencial epistemológico construído por González Rey, torna-se fundamental compreender o universo subjetivo do indivíduo e de seu universo de relações.

A análise das informações evidenciou a riqueza do método de história de vida na análise da construção da identidade a partir das relações dos indivíduos com o contexto escolar e sociofamiliar. As lembranças são apresentadas pelos indicadores construídos a partir das entrevistas, retratando a infância, a família, a escolarização, a juventude, as amizades e a comunidade. Torna-se evidente o quanto as configurações assumem características distintas para cada sujeito a partir da singularidade de suas vivências. Mas em momento algum foi possível separar tal singularidade de um contexto compartilhado, revelando a dinamicidade conferida a essas relações pelos conceitos de subjetividade individual e subjetividade social. As histórias de vida permitem vislumbrar a fragilidade de interpretações sobre a construção da identidade que não consideram sua dimensão subjetiva. Corroborando a teoria de González Rey, a identidade se apresenta dinâmica, pois circunstanciada a partir das vivências de cada sujeito nos diversos contextos dos quais participa.

Ao final do processo de análise, levando em consideração uma subjetividade social muito bem representada pelos artigos estudados, concluímos que os contextos sócio-familiar e escolar oscilaram entre uma ação referencial significativa e certo alheamento em relação à importância da subjetividade na construção da identidade de seus integrantes. Nessas circunstâncias, os sujeitos

erigiam seus projetos pessoais – por vezes a partir do apoio de algum membro da instituição estudada, por vezes independente do apoio institucional e mesmo apesar das instituições. Essa tarefa para um dos sujeitos revelou-se um fardo maior do que eram capazes de suportar, trazendo trágicas conseqüências para seu desenvolvimento.

2 A RELAÇÃO ENTRE IDENTIDADE E EDUCAÇÃO EM ESTUDOS

CONTEMPORÂNEOS

Compreender a construção da identidade a partir das relações estabelecidas por sujeitos na escola e em suas relações sociofamiliares coloca para esta tese um grande desafio: superar a tradicional separação entre indivíduo e sociedade. Desafio este que não apenas se envereda pela educação, área que historicamente recebe influências de áreas distintas, com especial destaque a sociologia e a psicologia, mas enfrenta dificuldades dentro da própria psicologia, com especial ênfase a psicologia social. Farr (2001), ao delimitar as diversas influências sobre a psicologia social irá evidenciar sua preocupação com a psicologia social contemporânea diante da difícil tarefa de aproximar suas formas psicológica e sociológica. González Rey (2007) corrobora o ponto de vista de Farr (2001) ao afirmar que consegue encontrar contribuições mais significativas para essa discussão na sociologia que na própria psicologia.

Segundo González Rey (2004), as mudanças epistemológicas exigidas às diferentes áreas de conhecimento tornam essa separação artificial e restritiva.

Temos que deixar de ver o homem e a sociedade como resultados de condições objetivas e de formas racionais de organização. A sociedade é um sistema, assim também como a subjetividade é um sistema. No entanto, esses sistemas são sistemas abertos, e podem ser influenciados pelo curso da ação de seus protagonistas. Esses estão gerando, permanentemente, processos que se reorganizam e que produzem novas qualidades nos momentos mais inesperados [...] (GONZÁLEZ REY, 2004, p.160).

Diante dessa discussão, optamos por não circunscrever a revisão da bibliografia na psicologia, mas realizá-la na área de educação, sem qualquer distinção quanto à área de conhecimento.

A partir desta opção, foi de extrema importância a obra de Bernard Lahire (1997, 2002, 2003), um dos estudiosos da obra de Bourdieu, cuja reinterpretação

pretende lançar luzes sobre a relação entre escola e identidade. Ao apresentar as características que marcavam a forma como a sociologia da educação francesa compreendia o fracasso escolar na década de 1970, Lahire (2003) apresenta uma crítica à forma como essas “abordagens macrosociológicas tomam por objeto a reprodução da estrutura das classes, as relações de força entre arbitrários culturais, a reprodução da estrutura de distribuição dos capitais e, mais especificamente, do capital cultural” (LAHIRE, 2003, p.984).

Assim, embora considere a contribuição de Bourdieu fundamental para a Sociologia da Educação, ressalta que a forma como sua obra foi apropriada demanda uma postura crítica. Segundo ele

[...] existem duas maneiras principais de zelar pelo que ele [Bourdieu] nos deixou. A primeira consiste, no melhor dos casos, em aplicar infinitamente, em novos campos, “sua teoria” e, no pior dos casos, em contentar-se com utilizar seu léxico e sua gramática, dando(-se) a impressão de pensar ao passo que nada se fez a não ser pôr a máquina de produzir textos “à maneira de Bourdieu” para funcionar. Muitos trabalhos sociológicos já se parecem e assim se parecerão, no futuro, com essas espécies de pastiches involuntários. A segunda maneira de herdar supõe fazer o esforço (pois é de esforço – e de risco – intelectual que se trata aqui) de continuar imaginando e criando além do que o próprio sociólogo pensou e formulou, reencontrando assim a atitude que ele soube adotar enquanto inventava, com e contra outros pesquisadores de sua geração, uma nova maneira de fazer sociologia e de pensar o mundo social (LAHIRE, 2002, p.36).

Dessa forma, Lahire (1997) se propõe a fazer parte do segundo grupo de herdeiros da obra de Bourdieu, evidenciando a necessidade de um aprofundamento nas relações concretas dos agentes envolvidos neste processo, avaliando a interdependência construída nestas relações.

Seu modo de pensar oferece referências importantes para analisar a relação entre escola e identidade, dialogando continuamente com a noção de capital cultural e com a singularidade das configurações (familiares e escolares) nas quais estavam inseridos os alunos. Este autor desenvolveu uma pesquisa (LAHIRE, 1997) junto a crianças e famílias de uma escola pública francesa e, por meio de entrevistas com familiares e alunos, estudou os diversos aspectos que estariam presentes no sucesso ou fracasso escolar nos meios populares.

Embora reconheça a importância do capital cultural circulante na escola, representado pela noção de aluno ideal e pelas formas de organização das atividades escolares – tema discutido por Patto, em 1984, no contexto brasileiro – Lahire (1997) considera que a apropriação deste conceito favorece uma visão objetivista do processo de escolarização, incapaz de explicar o fenômeno do rendimento escolar. Apresenta assim, uma crítica a essa forma de interpretar as relações escolares a partir de uma apropriação de diversos autores sobre a obra de Bourdieu. Segundo ele, se as estruturas cognitivas se dão no processo de interdependência entre os diferentes sujeitos em interação no processo educacional, não é cabível manter a dicotomia entre interior/exterior, estruturas mentais e estruturas sociais.

Lahire (1997) afirma que é na compreensão da relação do aluno com a família que essa dicotomia poderá ser superada. Assim, mesmo que a família não seja dotada de um capital cultural compatível com a escola, sua expectativa ante a escolarização dos filhos e a atribuição de importância a ela é capaz de oferecer subsídios para o investimento do aluno neste processo. Evidencia, portanto, que há uma complexidade nas relações estabelecidas na escola, na família e no contexto em que estão inseridas que configuram o sucesso ou fracasso escolar, bem como suas influências na identidade dos alunos.

Desenvolve, assim, uma concepção de subjetividade em que torna-se necessária a compreensão dos diversos fenômenos nos quais o indivíduo está envolvido. Sua análise das relações sociais na escola, superando uma pretensão universalizante que predomina na pesquisa científica tradicional, considera que o fato de não encontrar um número significativo de situações que se repitam na influência sobre o rendimento escolar não permite concluir que estas situações não sejam importantes.

Percebe-se que a crítica de Lahire (1997) a uma determinação sociológica materialista na interpretação do processo de socialização correria o risco de caminhar para uma determinação simbólica. Isso porque, embora não pretenda universalizar, afirma que o significado construído na configuração familiar para a escolarização seria o principal fenômeno a influenciar o rendimento escolar.

Escapa desta visão, no entanto, na medida em que reconhece a construção de processos singulares e, assim, a emergência da subjetividade para a construção de significados. Ao relatar a importância das experiências pessoais influenciando nesta configuração, ele evidencia que há uma possibilidade de expressão que não é determinada por um fator social - embora este não esteja ausente, o que seria manter a dicotomia – considerando inclusive a intromissão de fatores de ordem emocional. Parece superar assim a noção dicotômica entre indivíduo e sociedade, bem como a dicotomia racional e emocional.

Evidencia que mesmo que o capital cultural esteja disponível, é preciso compreender como as interações entre os indivíduos pertencentes a este grupo familiar permitem a aprendizagem. Segundo ele, a aprendizagem ocorre sempre pela atribuição de sentido na relação social que a criança mantém com quem a está ajudando, não apenas a construir conhecimentos, mas considerando seus próprios recursos, construídos no curso de experiências anteriores (LAHIRE, 1997). Nesta afirmação e na citação que segue, Lahire evidencia a importância dos aspectos subjetivos na demarcação desse processo de aprendizagem.

Além disso, mesmo nas mais formais situações de aprendizagem, o que o adulto julga “transmitir” nunca é exatamente aquilo que é “recebido” pelas crianças. Os horizontes se revelam diferentes sob muitos aspectos. Em primeiro lugar, o “adulto” possui um horizonte e uma vivência lingüística que não estão ao alcance imediato da criança, que constroem o sentido da situação de aprendizagem e dos conhecimentos propostos a partir do estágio de seu desenvolvimento cognitivo (socialmente determinado pelas experiências lingüísticas das quais participam). Em segundo lugar, entre o adulto-docente e as crianças discentes as diferenças são também diferenças de modo de inscrição nas relações sociais, de formas de configurações sociais de referência (a criança é um menino ou uma menina, um filho mais velho ou um caçula, um filho de funcionário público ou de um dono de uma grande empresa privada, um filho de pais imigrantes ou um filho cujos pais nasceram na França, e assim por diante). Assim, a noção de “transmissão não explica muito bem o *trabalho* - de *apropriação* e de *construção* – efetuado pelo “aprendiz” ou pelo “herdeiro”. Ela também não consegue indicar a necessária e inevitável *transformação* do “capital cultural” no processo de outorgação de uma geração para outra, de um adulto para um outro adulto, etc., pelo efeito das diferenças entre aqueles que, presume-se, “transmitem” e aqueles que, supõe-se, “recebem”. (LAHIRE, 1997, p.341).

Sustenta sua argumentação a partir do conceito antropológico de “interdependência” e constrói uma interpretação que lhe permite reconhecer a dimensão subjetiva do processo de socialização.

Assim, conclui que o fracasso escolar ocorre devido ao isolamento do indivíduo em um universo no qual não encontra interlocutores que lhe permitam elaborar sua experiência. Referindo-se a Vygotsky, evidencia o papel das relações na construção da subjetividade:

Qualquer competência aparece duas vezes ao longo da experiência de um indivíduo (tanto adulto quanto criança): uma vez no plano intersíquico e uma segunda vez, mais tarde, no plano intrapsíquico. Isto implica, para um bom método, que o pesquisador deva se esforçar para reconstruir as condições de interdependência que estão no princípio da produção das competências, saberes, disposições de um indivíduo determinado. (LAHIRE, 1997, p. 64).

Lahire reconhece o caráter fortuito da aprendizagem na vida da criança ou os aspectos subjetivos que marcam a aprendizagem. O conhecimento “construído” – como ele próprio destaca no texto – depende dos sentidos atribuídos a ele pela criança. A capacidade produtiva dos indivíduos está relacionada aos processos de interação, em que a presença do outro é sempre necessária.

Mas Lahire (1997) reconhece a necessidade, na sociologia, de desenvolver conhecimentos que permitam compreender uma configuração familiar que favoreça a relação do indivíduo com sua escolarização.

Sem estar jogando com as palavras, podemos dizer que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais. Se não queremos fazer da constituição das estruturas mentais um processo miraculoso cujas modalidades concretas nunca serão compreendidas e se consideramos que a sociologia, e não apenas a psicologia, está envolvida com a análise dos processos de construção de esquemas cognitivos ou comportamentais, então é preciso dotar-nos de ferramentas conceituais adequadas para avançar nesse campo. (LAHIRE, 1997, p.338).

Neste sentido, a proposta de Lahire (1997) contribui significativamente para se pensar o processo de aprendizagem segundo a teoria do capital cultural de Bourdieu, incluindo neste processo configurações complexas e principalmente subjetivas. A interpretação por ele desenvolvida pode ser compreendida como representativa de uma forma crítica ao modelo hegemônico e determinista de se pensar a relação entre escolarização, contexto sociofamiliar e identidade na literatura especializada recente. Modelo ainda não superado por alguns autores que se propõem a esta análise, como veremos a seguir.

Partindo desse referencial proposto por Lahire (1997, 2002, 2003), analisaremos os artigos selecionados que mencionamos anteriormente sobre o papel da escolarização e do contexto sociofamiliar na construção da identidade e que utilizam – predominantemente – a teoria do capital cultural.

Para exemplificar a importância da leitura realizada por Lahire (1997) fizemos uma busca na internet através do site SciELO – modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento⁷ – a partir dos indicadores identidade e escola. Dos seis textos encontrados, cuja temática estava associada a nossa discussão, cinco deles (GUSMÃO, 1997; BAHIA, 2001; SETTON, 2002; SAAVEDRA, 2004; BRITO, 2006) tinham na teoria do capital cultural uma referência significativa em sua interpretação, evidenciando a importância dessa teoria no estudo da relação entre escola e identidade na literatura contemporânea. Procedemos, então, a uma análise desses artigos para avaliar como interpretavam a relação entre identidade e escolarização.

2.1 Identidades Coletivas

Para Saavedra (2004), a relação entre indivíduo e escola se encontra mediada pelo discurso, um discurso socialmente constituído e constituinte do indivíduo.

⁷ “SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet. Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica, contribuindo para a superação do fenômeno conhecido como 'ciência perdida'.” Disponível em <http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=1>, acessado em 19 de novembro de 2008.

Desenvolvendo uma aproximação entre o discurso biologicista e o construcionista, a autora afirma que “o cérebro é discursivamente constituído”, sendo que padrões de discurso, acima das escolhas individuais, organizam suas ações. Nele, o comportamento humano se organiza a partir dos discursos hegemônicos e que encontra uma correspondência, mesmo que metafórica, com a constituição psicofísica do indivíduo. Esses discursos são constituintes da identidade.

A partir deles, que se concretizam em práticas sociais, a autora interpreta os fenômenos sociais e considera como prováveis os comportamentos dos indivíduos. Orientada pela teoria do capital cultural de Bourdieu, caracteriza o comportamento das alunas estudadas entre dois grupos: o de classe trabalhadora e o de classe dominante. Interpreta que o que teria levado as alunas de classes trabalhadoras a obterem êxito na escola, uma vez que a maioria não consegue obtê-lo, é a assimilação do discurso da classe média. A assimilação desse discurso levaria a uma ruptura com a identidade de classe trabalhadora e com a manutenção da ideologia dominante de oportunidade social por meio da escola.

Nesse sentido, a autora constrói categorias de análise a partir da divisão entre classes sociais. Evidencia-se, portanto, que este modelo apresenta uma leitura orientada por um referencial objetivo da realidade social, entendendo o discurso segundo categorias de análise mais próximas àquelas caracterizadas como macrossociológicas, como é possível verificar no trecho que segue.

Tendo em conta que a escola avalia cada aluno segundo o grau em que ele domina a cultura dominante e que os alunos que herdaram o capital cultural valorizado pela escola são vistos como mais inteligentes e dotados (Ayste & cols., 1994), poder-se-á pensar que estas alunas serão consideradas pelos professores e professoras como mais inteligentes que a maioria. Dito de outro modo, este tipo de percepções pode influenciar as expectativas dos professores e contribuir para melhores classificações escolares do que aquelas que seriam dadas a alunos com o mesmo rendimento, mas menos adaptados à cultura dominante (SAAVEDRA, 2004, p.274).

A teoria do capital cultural de Bourdieu é uma referência para estes estudos, geralmente orientados pela dialética das relações de poder entre classes. A

concepção de Saavedra (2004) representa a radicalização de um discurso que fundamenta as interpretações encontradas em artigos sobre a identidade.

Nesse sentido, a leitura de Saavedra (2004) se afastaria da leitura de Lahire (1997), para quem a subjetividade tem um papel de suma importância no processo de aprendizagem, radicalizando uma leitura sociológica. Como dissemos anteriormente, Lahire (1997) está em busca de conhecimentos que permitam compreender a relação do indivíduo com sua escolarização e considera que, nesse caso, seria necessário avançar em relação aos modelos exclusivamente sociológicos de interpretação da dinâmica entre identidade e escola.

Concepção similar pode ser encontrada também no artigo de Bahia (2001), mesmo que de forma menos categórica e mais contextualizada. Ao estudar uma comunidade de pomeranos⁸ num pequeno município do Espírito Santo, a autora chama a atenção para “a importância da relação entre língua e religião na construção da identidade étnica e social e do estudo como uma estratégia de reprodução das formas e hábitos culturais dos camponeses pomeranos” (BAHIA, 2001, p.71).

Através de uma vasta pesquisa de campo e bibliográfica sobre a população estudada, a autora busca evidenciar a ruptura entre a cultura local e a escola, na medida em que esta última representa a “língua oficial” sustentada pelo Estado, a partir da escola, obrigatória em ocasiões e espaços oficiais. Os efeitos desta ruptura produzem um sentimento de ilegitimidade aos pomeranos. Segundo a autora,

essas formas de inculcação da língua legítima aparecem, nos depoimentos dos pomeranos, na expressão de sentimentos que mesclam vergonha, inferioridade diante de personagens letrados, como a representação que tinham a meu respeito, isto é, a de professora universitária. Muitos não queriam dar entrevistas, afirmando que “falavam um português errado”, que eram “gente da roça, sem estudos” e, portanto, o que “teriam, então, a dizer para uma professora? (BAHIA, 2001, p.72).

⁸ Segundo a autora, são imigrantes vindos da região da Pomerânia, norte da Alemanha, “que chegaram no ano de 1847. Embora o Espírito Santo não receba mais alemães desde a década de 1870, essas comunidades mantiveram o uso de seu dialeto, suas festas, seus costumes culturais e maritais, a continuidade da narrativa da tradição oral camponesa, enfim, o modo de vida camponês” (p.1)

Utilizando-se da concepção de capital cultural de Bourdieu na interpretação da escola como discurso oficial, a autora evidencia como o saber produzido por esta é legitimado. A comunidade pomerana procura reagir ao discurso oficial evidenciando a dicotomia entre estes discursos.

As oposições entre o campo e a cidade, a ênfase na autoridade paterna como base para a formação do caráter moral da criança, a ruptura dos laços familiares que sustentam o grupo doméstico ocasionada pela mudança da visão de mundo a partir da escola são acionadas para marcar uma identidade camponesa. (BAHIA, 2001, p. 20-21).

Os pais interpretam que a criança “ir para a cidade” pode significar “perder-se”, ou, em outras palavras, perder sua identidade. Evidencia-se no estudo de Bahia (2001) que, embora se distancie de um discurso da luta de classes, a identidade se forja nestes embates entre grupos dominantes e seu aparato ideológico e grupos de resistência, que lutam pela preservação de suas tradições.

Ao tomarmos como referência a interpretação de Lahire (1997), este ainda poderia ser considerado um modelo tradicional de apropriação da teoria do capital cultural, afastando-se do conhecimento buscado por este autor para sustentar a dinâmica das relações entre escola, ambiente sociofamiliar e identidade.

Os artigos acima avaliados caracterizam-se, portanto, por uma interpretação das relações entre escola, contexto sociofamiliar e identidade pautada em um discurso macrossociológico. A complexidade que envolve estes universos se restringe a um antagonismo entre grupos sociais, desaparecendo as particularidades que constituem essas relações, como bem o demonstra Lahire (1997).

No entanto, há estudos que demonstram características intermediárias entre um determinismo sociológico e a consideração aos aspectos singulares de seus participantes no processo de construção da identidade, como é o caso de Gusmão (1997).

2.2 Entre o discurso sociológico e o papel da subjetividade: um estudo sobre a relação entre a escola e o racismo na constituição da identidade.

O artigo de Gusmão (1997), ao caracterizar a identidade de negros em sua relação com a escola, apresenta um volume significativo de vivências sobre a conturbada trajetória escolar de negros e suas famílias, evidenciando o peso que as condições econômicas e o preconceito exerceram sobre suas histórias pessoais, enfim, sobre sua subjetividade. Embora a subjetividade não seja uma categoria de análise, a expressão singular das circunstâncias socioeconômico-culturais evidencia a forma como os indivíduos e suas famílias se organizam para que seus membros consigam se manter na escola e/ou ascender socialmente.

Partindo da obra de Florestan Fernandes⁹, na qual se afirma a provável superação da desigualdade racial no sistema capitalista, a autora procura evidenciar avanços não só nesta questão, mas também em relação à escolarização da mulher. A análise do artigo evidencia que a interpretação sobre a superação do racismo está focalizada no discurso macrossociológico. Embora seja evidenciada a forma como o indivíduo lida com tais condições, ele se apresenta como a resultante destas circunstâncias. A identidade, portanto, é a identidade de classe.

Em relação aos fundamentos do artigo, propriamente, é preciso considerar que ele lida com informações até o ano de 1987, o que precisa ser avaliado. Neste sentido, Fry (2005) argumenta que a tese de Florestan Fernandes, a saber, que as desigualdades raciais cederiam aos avanços do capitalismo, foi desmentido por Hasenbalg (1979, *apud* FRY, 2005) e, mais recentemente, por Telles (2004, *apud* FRY, 2005) que detectou que a desigualdade racial afeta até mesmo irmãos com diferentes tonalidades de cor de pele, com prejuízo sobre os mais escuros.

No tocante à escolaridade feminina, considerada no artigo como inferior em relação ao homem em todos os níveis escolares, estudos desenvolvidos desde 1995 sobre o predomínio do fracasso escolar entre os homens e a maior

⁹ A autora se refere a FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**. São Paulo, Dominus, 1965 (2 volumes).

aplicação da mulher evidenciados por Brito (2006), analisado nesta tese, afirmam que há uma predominância do sucesso escolar no público feminino.

Por outro lado, o artigo reflete uma abordagem do problema apontando para a expressão subjetiva da relação entre o negro e um contexto histórico-cultural desfavorável a sua escolarização.

Os relatos apresentados ilustram um processo histórico de marginalização social do negro na sociedade brasileira, revelando que enquanto a escola anteriormente privava o negro da possibilidade de estudar, no período analisado pela autora ela os segregaria por sua inação diante do tratamento preconceituoso difundido entre seus alunos. Concretamente, a autora evidencia que durante toda a história da educação, esta se apresentava como possibilidade fugidia diante da sobrecarga exigida pelas difíceis condições de trabalho, impondo-lhes uma “escolarização de curta duração”, nos termos de Dauster (1991) em função da necessidade de trabalhar.

Sobre o preconceito contra negros, os entrevistados apresentados por Gusmão (1997) revelam que “o ginásio e o colegial tornam-se momentos cruciais de descoberta da diferença e da experiência do preconceito”, em que o negro sente que a diferença traz para ele críticas e distanciamento, mesmo se, e talvez principalmente, quando o negro se destaca.

Assim, as trajetórias de vida, tal como a trajetória escolar, mostram a escola como um lugar de brancos e o negro, dentro dela, como exceção. A escola é, então, lugar de expressão do racismo. Nenhum dos entrevistados fala em aprendizagem, conteúdos, didáticas. Na maioria, suas lembranças são de conflito e de luta em torno da condição da cor e da raça e também da pobreza, mas a ela sempre voltam. (GUSMÃO, 1997).

A autora relaciona as condições sócio-histórico-econômicas dos negros e as condições de inferioridade em que são colocados. Evidencia a importância da ação corretiva da escola e da educação de uma forma geral, sem discutir como os indivíduos entrevistados evidenciam a maneira que este contexto desigual e marginalizante atua sobre eles. No entanto, os relatos individuais são utilizados

para evidenciar uma prática social comum e seus efeitos deletérios sobre a trajetória escolar.

A passagem a seguir evidencia que a autora atribui ao sujeito o papel fundamental de construção de alternativas históricas. Contudo, pelo relato apresentado, evidencia apenas que os negros lidam com as vicissitudes de sua época, tentando cumprir a árdua tarefa de estudar em uma sociedade excludente. Podemos identificar que a utilização do discurso de Bourdieu sobre o capital social, cultural e econômico caracteriza seus entrevistados segundo uma perspectiva macrossociológica

A posse necessária de capital social, cultural e econômico, que possibilita a mudança de *status* e assegura condições efetivas de participação social, tem sido, desde sempre, o desafio para famílias negras em suas trajetórias pessoais e coletivas. Os dados revelam aqui, a existência dessa luta e de conquistas que, mesmo sendo desiguais, descontínuas e limitadas, credenciam o sujeito negro como integrante da sociedade nacional, e exige de todos o reconhecimento de uma ordem social mais justa e democrática. (GUSMAO, 1997).

Partindo de Florestan Fernandes (1965) e Dermartini (1989), Gusmão (1997) apresenta elementos culturais para justificar as mudanças, sem evidenciar os atores responsáveis por elas. Assim, o fracasso das escolas fundadas por negros e para negros em São Paulo, relatado pela autora, é justificado pela própria trajetória do negro como excluídos à participação, como uma ação viciada e irrefletida. No que se referem a Florestan Fernandes, as mudanças ocorridas na sociedade em relação ao negro seriam explicadas por uma possível ascensão social e à decorrente mudança de mentalidade, refletida pela consolidação da família negra e de mecanismos de solidariedade doméstica com efeitos positivos nas gerações mais novas.

Evidencia-se, portanto, que a autora apresenta relatos significativos da forma como seus entrevistados lidavam com a marginalização em seu cotidiano, aproximando-se, portanto, de uma leitura que considerasse a importância dos aspectos subjetivos na construção da identidade. Contudo, em sua interpretação final, não aponta para seu papel no processo de superação de tais dificuldades,

retrocedendo para uma interpretação fundada em categorias sociais estandardizadas, ou em outras palavras, reprodutivistas.

Contudo, é possível perceber que o estudo de Gusmão (1997) se distancia dos autores analisados anteriormente, aproximando-se da leitura proposta por Lahire (1997), na medida em que focaliza em sua metodologia relatos subjetivos sobre o problema, evidenciando a complexidade envolvida nesse processo de construção da identidade. No entanto, suas conclusões ainda permanecem presas ao referencial macrossociológico.

Os artigos de Brito (2006) e Setton (2002), entretanto, aproximam-se da interpretação proposta por Lahire (1997, 2003) e vêem como necessária a construção de um referencial teórico que favoreça uma compreensão mais atenta aos diferentes universos constituintes dessa identidade. É o que veremos a seguir.

2.3 Percepções sobre o papel da subjetividade

Em seu artigo, Brito (2006) desconstrói o estereótipo da identidade de gênero como sendo definidora do predomínio do fracasso escolar em alunos do sexo masculino, negando-se a assumir posturas predeterminadas na interpretação do fracasso escolar. Nesse sentido, a autora entrevista os principais envolvidos no processo de escolarização — professor, família e aluno — evidenciando que as posturas diante deste processo dependem em grande parte da postura que cada um destes indivíduos assume nas relações e de sua interpretação sobre elas.

Assim, verifica-se que a escola e a professora em questão apresentam uma concepção diferenciada do discurso disciplinar e corretivo da educação tradicional, geralmente caracterizado na visão macrossociológica, demonstrando uma orientação na qual a subjetividade e a autonomia do aluno eram características consideradas relevantes para seu desenvolvimento acadêmico.

Nessa perspectiva, a autora não desconsidera a capacidade dos alunos, da família e da própria professora de se reposicionarem diante das tensões geradas entre esta concepção e aquela que orientava a conduta dos alunos.

Verifica-se ainda a forma articulada na qual as informações levantadas são interpretadas, permitindo compreender o posicionamento particular dos indivíduos e sua relação com o discurso institucional. Rompe-se com o modelo dicotômico – e muitas vezes maniqueísta de analisar as relações, como ocorre no discurso classe dominante/classe dominada – e apreende-se o humano em sua complexidade. A possibilidade de atribuir voz aos entrevistados (professor, aluno e pais) permite identificar sua singularidade, sem inviabilizar interpretações conclusivas.

Brito (2005) também se utiliza da teoria do capital cultural de Bourdieu para compreender as diferenças no rendimento escolar dos alunos, no que evidencia que a bibliografia aponta para uma valorização da escola como um ideal de classe. No entanto, ao observar a situação familiar e pessoal dos alunos, bem como a interpretação de cada um deles sobre a escola percebe que esta concepção não é suficiente para explicar a diferença entre eles e o rendimento escolar dos alunos. O trecho a seguir é significativo para compreender a relação entre indivíduo e noções de classe social.

Conforme o autor [Cornell] esse referencial [de masculinidade voltada para a escolarização] está muito mais presente entre aqueles [alunos] que detêm poder econômico, social e cultural, ou seja, estudantes pertencentes aos setores médios da população, e em alguns casos, aos setores médios intelectualizados. A investigação empírica mostrou que alguns meninos podiam, de fato, corresponder a essa aspiração da escola. Contudo, a imensa maioria não. A professora em nenhum momento demonstrou conhecer a vinculação entre a posição que essas crianças assumiam na configuração das relações de gênero e a classe social a que pertenciam. Isso reforça a necessidade de investir cada vez mais em pesquisas que se dediquem ao estudo dessa temática com olhar mais amplo. (BRITO, 2005, p.142).

Portanto, de forma similar à proposta de Lahire (1997), Brito (2006) percebe a necessidade de novos instrumentos teórico-metodológicos para a apropriação da complexidade das relações entre universo escolar, sociofamiliar e identitário.

Em busca desta forma alternativa em relação ao modelo classista de compreender a construção da identidade a partir das relações entre indivíduo, família e escola, Setton (2005) acrescenta ainda outro elemento: a mídia. Partindo do conceito de capital cultural de Bourdieu e dos parâmetros desenvolvidos por Lahire (1997) para a avaliação do processo de “transmissão” deste capital cultural, a autora introduz novos elementos neste processo. Ela enfatiza a importância da dimensão psicológica da família no desenvolvimento do processo de aprendizagem,

... uma configuração familiar em que se valoriza o conforto psicológico, a segurança afetiva, o reconhecimento de emoções e dificuldades ao longo da trajetória de crescimento dos filhos. Condições que certamente favoreceram o contato, a troca de estímulos e, portanto, a transmissão mais assegurada de valores culturais identitários. (SETTON, 2005, p.85).

Assim, a autora considera que a pluralização do processo socializador, com a presença de novas instâncias na formação da identidade, só pode ser compreendida numa perspectiva que reconheça a interdependência entre tais instâncias e as vivências de sujeitos particulares. Já em um artigo anterior, Setton (2002) considerava que estas instâncias são construídas por sujeitos concretos, em contextos históricos e temporais, e aponta para o papel ativo do sujeito, em que a subjetividade é a própria história. Afirma anteriormente que o sujeito não é uma construção subjetiva no sentido abstrato, mas uma construção possível diante da história e seu contexto. O trecho a seguir é ilustrativo desta concepção.

A abordagem micro-sociológica, esta perspectiva do singular proposta, permite observar mais atentamente a variedade infinita de configurações das instâncias socializadoras responsáveis pela produção de disposições sociais identitárias. Este olhar tenta romper com as análises que interpretam as experiências individuais generalizando-as, tenta rediscutir as afirmações simplistas da falência das instituições tradicionais da socialização ou da força inexorável das instâncias midiáticas. (SETTON, 2002, p.114).

Inicialmente, a proposta de compreender a formação identitária na sociedade contemporânea precisa considerar as relações de força estabelecidas entre as instituições socializadoras e o caráter funcional desta integração. Para tanto, Setton (2002) se utiliza do conceito de capital cultural de Bourdieu, que aponta para o estudo das relações históricas em torno das quais se constituem tais jogos de poder.

A partir de estudos de recepção, irá se referir à capacidade dos sujeitos na transformação do sentido das informações recebidas, atribuindo-lhes um caráter interpretativo e produtivo na socialização, sempre em consideração as suas experiências. Neste ponto, não encontra mais em Bourdieu as referências necessárias, buscando nos conceitos de configuração e interdependência de Norbert Elias, respaldo para tanto. Interpreta, dessa forma, que

o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiáticas (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Nesse sentido, a particularidade dessa socialização deriva não só da relação de interdependência entre as duas instâncias tradicionais da educação, mas da relação de interdependência entre elas e a mídia. (SETTON, 2002, p.107).

A autora evidencia, em produções mais recentes, que a socialização do indivíduo contemporâneo é uma temática recorrente em suas reflexões, buscando na sociologia da educação respostas para a complexidade e a subjetividade nesse processo.

É possível perceber, portanto, seja na psicologia, seja na sociologia da educação, que há, especialmente manifesta em Lahire (1997), uma busca por encontrar um referencial teórico que permita compreender essa temática aqui proposta, considerando a complexidade e a subjetividade nela envolvidas.

Os estudos de Setton (2002) parecem apontar para esta busca de uma alternativa teórica que fosse capaz de satisfazer as demandas de uma interpretação dessa natureza.

Nesse sentido, tendo em vista as teorias de abordagem histórico-cultural, especialmente a teoria da subjetividade de González Rey (2004) com o objetivo de compreender a identidade a partir das relações estabelecidas com as instituições sociais, com especial ênfase para o lugar do sujeito, consideramos que o estudo de sua obra seria uma contribuição de fundamental importância para pensar essa temática aqui proposta, considerando a construção dos sentidos produzidos nessas situações e seus desdobramentos históricos e culturais.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A separação entre indivíduo e sociedade é uma das discussões mais recorrentes na delimitação do objeto de estudo da psicologia contemporânea, especialmente para a psicologia social. As pesquisas em educação, especialmente influenciadas pela sociologia e psicologia, evidenciam este distanciamento característico do pensamento tradicional ao manter tal dicotomia.

Embora compartilhe com Farr (2001) sua preocupação com o reflexo dessa dicotomia na psicologia contemporânea, representadas em suas formas psicológica e sociológica, González Rey (2003) o critica em função do caráter restrito de sua categorização. Segundo González Rey (2003), Farr (2001) aborda apenas a psicologia norte-americana (psicologia psicológica) e a europeia (psicologia sociológica), desconsiderando as contribuições da psicologia russa, cuja situação histórica provocou uma ruptura com este modelo. É por essa trilha que González Rey irá construir seu percurso teórico.

Os primeiros passos, segundo González Rey (2003), foram dados por Vygotsky e Rubinstein. Utilizando-se de um raciocínio dialético, que superava a idéia da natureza humana em si, esses autores fundaram uma interpretação que considerava os aspectos sociais do homem, apontando para a dimensão histórico-cultural do psiquismo, tendo como inspiração o marxismo. Seguindo a trilha deixada por González Rey, será apresentado a seguir o processo de construção da identidade segundo o compreendemos em Vygotsky, para em seguida identificar a sua interpretação por González Rey.

3.1 A construção da identidade em Vygotsky

Apesar das críticas ao modelo naturalista que rondaram as concepções materialistas de ciência – especialmente no Brasil a partir da década de 1980 – a teoria de Vygotsky manifestou uma importante reverência a esta forma de pensar

o humano, considerando uma psicologia dialética que, antes de qualquer coisa, reconhecesse a “unidade entre processos psíquicos e fisiológicos” (VYGOTSKY, 2004, p. 144).

Assumir a unidade do psíquico e do físico reconhecendo, em primeiro lugar, que a psicologia surgiu em um determinado nível de desenvolvimento da matéria orgânica e, em segundo que os processos psíquicos constituem uma parte inseparável de conjuntos mais complexos, fora dos quais não existe e, portanto, não podem ser estudados, não deve nos levar a identificar o psíquico com o físico. (VYGOTSKY, 2004, p. 145).

É essa lógica dialética na interação entre organismo e meio que estrutura a compreensão de Vygotsky sobre o comportamento humano, atribuindo-lhe uma relação funcional, adaptativa e ao mesmo tempo revolucionária entre estes universos pela mediação da linguagem. Um exemplo primário deste processo pode ser observado na descrição de Vygotsky sobre o comportamento do bebê ao procurar alcançar um objeto inacessível: ao estender sua mão para pegar este objeto, algum adulto que o observe se prontificará em pegar este objeto e oferecê-lo à criança. A ação motora da criança, voltada originalmente para o objeto, passa então a ser direcionada a uma pessoa, funcionando como um gesto comunicativo, uma mediação.

Essa interação com seu entorno e a construção de formas de mediação na sua relação com ele constitui-se na principal fonte de aprendizagem para a criança, seja pela análise das circunstâncias a partir de suas necessidades, seja através da imitação do comportamento de terceiros, apropriando-se deles como seus. Geralmente, os estudiosos de Vygotsky¹⁰ enfatizam apenas o papel da imitação na aprendizagem, uma vez que este se apresenta como um atalho seguro no processo de socialização. Contudo, ao ignorar a capacidade de interpretação do indivíduo na satisfação de suas necessidades, atribui-se um papel secundário ao indivíduo e à subjetividade neste processo.

No início de sua fala, a criança assim procede ao nomear um objeto. Ao ouvir os adultos nomeando objetos, a criança elege algumas características deles (cor,

¹⁰ A este respeito ver Silva & Davis (2004).

forma, etc.) e passa a representar uma categoria de objetos subjetivamente relacionados, a qual atribuirá tal nome.

Tal avanço no desenvolvimento humano ocorre exatamente quando a criança descobre “que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VYGOTSKY, 2005, p. 53). Os nomes passam a ter um sentido diferenciado na sua relação com a realidade e o aprendizado deles se multiplica com o aumento do vocabulário.

Este processo é denominado por Vygotsky como a formação do conceito. Segundo ele, a construção de categorias explicativas está presente precocemente na criança, avançando à medida que a criança constrói interpretações mais abrangentes e abstratas. Assim, Vygotsky (2005) argumenta que embora crianças e adultos possam dialogar a partir de referenciais comuns, a compreensão destes conteúdos é diferente, pois o desenvolvimento de hábitos na relação com o cotidiano orienta as ações da criança, mas antecede sua compreensão e sua aplicação. Através de seus estudos, Vygotsky (2005) busca evidenciar que o aprendizado espontâneo não necessariamente favorece o desenvolvimento, uma vez que não ocorre de forma refletida. Em outras palavras, o uso cotidiano de certos conceitos não implica em uma consciência no uso deles. Assim, quando são chamadas a usar conceitos em situação experimental (como o uso das palavras *porque* e *embora*), ou seja, situações que exigem consciência no uso dos conceitos, apresentam muitas dúvidas e erros. Estes mesmos conceitos utilizados em um contexto não-espontâneo, como o ambiente escolar, não provocam dificuldades, uma vez que foram desenvolvidas sob orientação de adultos. Ou seja, quando uma criança passa a compreender uma função ou princípio geral, como na matemática, por exemplo, seu desenvolvimento dá um salto, sua consciência e ação modificam qualitativamente.

Assim, Vygotsky conclui que

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro

lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos [...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. (VYGOTSKY, 2005, p.134-5).

Essa situação é exemplificada por Vygotsky pela aprendizagem das línguas materna e estrangeira. Na primeira, a estrutura da linguagem é adquirida de forma espontânea, mas dificilmente compreendida em sua dimensão gramatical e fonética. Em relação à língua estrangeira, o processo é inverso. No entanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira favorece substancialmente a compreensão da própria língua, adquirida de forma espontânea. Desta forma, aprendizagem espontânea e não-espontânea são complementares.

Vygotsky (2005) afirma que a importância de compreender o conceito dentro de um sistema, portanto, permite superar a noção sincrética que vigora na infância, desenvolvendo a capacidade de organizar o pensamento a partir de generalizações cada vez mais abrangentes. O processo de desenvolvimento, portanto, pressupõe a tomada de consciência das relações que estabelece com o mundo, tanto mais efetiva quanto mais desenvolvida se encontra a capacidade de formação de conceitos.

No entanto, esse processo de desenvolvimento e de aprendizagem não está relacionado apenas ao meio, mas à forma como o indivíduo constrói interpretações e oferece saídas para as dificuldades enfrentadas. A fala interior, principal exemplo da transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, representa essa organização, essa orientação mental. Em outras palavras, a fala interior é usada diante de “dificuldades que exigem consciência e reflexão” (VYGOTSKY, 2005, p.166). A mesma função comunicativa da fala social se reverte em uma fala consigo mesmo, sempre motivada pelas necessidades constantemente interpretadas/reformuladas pelo indivíduo em sua relação com o contexto social.

Assim, Vygotsky nos oferece os elementos que faltavam para compreender como se organizam o pensamento e a consciência:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva (que traz em si a resposta ao último 'por que' de nossa análise do pensamento) [...] uma compreensão pura e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 2005, p.187).

O processo de seleção da consciência, que é a própria consciência, constitui a fala interior pelo predomínio de operações semânticas – vinculadas predominantemente ao sentido das palavras – em lugar do significado. Aqui está a riqueza deste conceito de Vygotsky, uma vez que este está intrinsecamente relacionado às vivências subjetivas, recuperadas e ressignificadas nos diferentes contextos com os quais o indivíduo interage. Por esse motivo, Vygotsky disse que a palavra “é um microcosmo da consciência humana”. (VYGOTSKY, 2005, p.190).

A palavra é, para Vygotsky, o próprio pensamento, ou seja, o conjunto de sentidos que a palavra suscita no sujeito e lhe vem à consciência em seus aspectos cognitivos e afetivo-volitivos. Essa consciência particularizada, marcada pelas vivências desse sujeito, suas necessidades, desejos e interesses, enfim, por esse microcosmo, pode ser interpretada como uma consciência do sujeito sobre si. Mas essa consciência aparentemente fugidia, pelo seu caráter sistêmico e dinâmico, encontra nos sentidos um lastro, mais ou menos estável, de acordo com a capacidade desse sujeito organizar sinteticamente seus pensamentos.

A lógica cognitiva que orienta a construção do conceito, na qual o sujeito consegue, a partir de um trabalho de consciência e reflexão, apreender uma determinada lógica de funcionamento de uma realidade objetiva é passível de orientar, a partir do conceito de sentido, uma construção sobre o conceito de identidade em Vygotsky. Para tanto, a capacidade de organizar o pensamento a partir de generalizações cada vez mais abrangentes não deve ser compreendida apenas em seu viés cognitivo e objetivo, mas também afetivo-volitivo e subjetivo. Busca-se pelo pensamento conhecer a realidade e seu lugar, como sujeito, nessa

realidade. Assim, essa consciência de si não apenas nos permite compreender a identidade – com características, como dissemos acima, dinâmicas e sistêmicas – mas a qualidade dessa consciência a partir de sua capacidade heurística.

Assim, embora o ambiente ocupe para Vygotsky um papel fundamental para o desenvolvimento destas habilidades, o processo de desenvolvimento do significado advém das experiências da criança com seu contexto, o qual fomenta novas relações que reorganizam sua compreensão. Nesse sentido, as funções se alteram pela descoberta, pela criança, de novas possibilidades de organizar seu sistema de significados. Tais mudanças podem ser provocadas pela educação ao considerar o conhecimento que esta dispõe, bem como seus interesses (VYGOTSKY, 2005), e ampliar suas possibilidades de interpretação.

No entanto, algumas características dessa construção, especialmente no que se refere ao papel do sujeito em sua relação com a sociedade e com a história precisam ser revistas, dada a ambigüidade com que Vygotsky abordou essa temática (GONZÁLEZ REY, 2004). A análise de González Rey traz uma contribuição significativa para essa avaliação.

3.2 A construção da identidade em González Rey

Ao construir sua teoria da subjetividade sobre os alicerces da psicologia soviética, González Rey (2003) parte do contexto em que tal pensamento foi produzido para caracterizá-la. Assim, a maior dificuldade enfrentada pelos autores deste período foi superar o determinismo mecanicista do marxismo no pensamento soviético, que colocava o primado da matéria sobre a consciência. A dificuldade na interpretação da subjetividade para estes pensadores era, então, encontrar um meio termo entre ontogênese e contexto social.

Segundo González Rey (1995, 2003, 2004), Vygotsky se opôs a este modelo de interpretação, avançando significativamente em relação às concepções deterministas do comportamento que vigoravam na URSS. Mas é preciso compreender sua obra como um processo de construção no qual Vygotsky se

confronta paulatinamente com as influências históricas que atravessaram seu modo de pensar a psicologia.

O primeiro momento dessa obra pode ser identificado, segundo González Rey (2004), nos Tratados de Defectologia¹¹, em que Vygotsky já apresenta uma compreensão sistêmica da psique. As funções psíquicas superiores são organizadas segundo um permanente processo de desenvolvimento, comprometidas com a ação de um sujeito em um determinado contexto social. É um avanço significativo para um modelo psicológico em vigor pautado em categorias objetivas e causais em relação ao comportamento, mas havia sinais claros do pensamento da época nessa construção de Vygotsky, especialmente relacionadas às dicotomias entre o social e o psíquico, entre o cognitivo e o afetivo. Emerge, nesse momento de sua obra, a importância do conceito de *funções psíquicas superiores*. Na forma como Vygotsky o concebia, o desenvolvimento subjetivo, ancorado na palavra como sua condição, abre possibilidades para a particularização dos processos psíquicos e para a compreensão da subjetividade. Embora a possibilidade de apontar para um sujeito particularizado por sua deficiência, em sua relação com o ambiente social, ainda não era possível a Vygotsky superar as dicotomias que balizavam a psicologia soviética. A linguagem como função de comunicação social, caracteriza uma dessas dicotomias mencionadas acima, privilegiando as experiências sociais na constituição psíquica (GONZÁLEZ REY, 2004).

Mas essas dicotomias não permitem dizer que Vygotsky viesse a mudar de postura no decorrer de sua obra, mas, essencialmente, que sua obra ainda não estivesse suficientemente elaborada.

Será pelo conceito de *sistema de sentidos* que Vygotsky irá avançar em relação a essas dicotomias e em relação às intenções de representar a psicologia humana como um sistema complexo e dinâmico. Rompe com as noções cognitivas e organizadas que caracterizavam as funções psíquicas superiores para uma caracterização do psiquismo como “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (VYGOTSKY, 2005, p.181).

¹¹ Vygotsky, L.S.. Obras Completas – Fundamentos de Defectología. Vol. 5. Havana, Pueblo y Educación.

A entrada em cena do conceito de sentido mantém os aspectos singulares apresentados por Vygotsky nos estudos sobre a defectologia e acrescenta a estes uma percepção mais complexa do psiquismo e distantes da dicotomia que a marcava anteriormente. Segundo González Rey,

o conceito de sentido em Vygotsky é um esforço por definir um tipo de unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo [...] As funções tradicionais analisadas pela psicologia como processos independentes passam a ser analisadas dentro do sistema da consciência, no qual seu funcionamento é inseparável das emoções que surgem nesse processo, assim como de novos conjuntos de funções que emergem a medida que essas emoções se desdobram e se relacionam com outras funções psíquicas. É um verdadeiro sistema que se ativa e avança em uma multiplicidade de direções independentes dos elementos que participaram de sua gênese (GONZÁLEZ REY, 2007, p.125).

González Rey evidencia nesta passagem o salto dado pela teoria de Vygotsky na interpretação do psiquismo, no qual sua principal contribuição é sua caracterização como sistema, balizado não apenas por ações racionais, mas na mesma medida, emocionais.

Mas qual seria a força motriz em torno da qual se daria o processo de constituição dos sentidos? O que levaria um indivíduo a modificar, reconstituir, recombina, reestruturar esse sistema, uma vez que é um processo trabalhoso e sempre envolto em um *quantum* de ansiedade? A necessidade.

Recuperando o conceito histórico-cultural de necessidade, não em sua dimensão primária, biológica, mas em sua dimensão subjetiva, emocional e social, compreende-se como ele está intrinsecamente relacionado aos sentidos subjetivos. Seja ao falar do brincar (VYGOTSKY, 2005), ou da aprendizagem da escrita (VYGOTSKY, 2005) todas essas atividades estão estreitamente ligadas às necessidades, em alguns casos, função do interesse da criança.

Nossos estudos mostram que, quando começamos a ensinar uma criança a escrever, deparamo-nos com uma fraca motivação por parte dela. Não sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga idéia de sua utilidade. Na conversação, todas as frases não impelidas por um motivo, o desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os

motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real (DCCI, VYGOTSKY, 2005, p.123-4).

Está colocado neste trecho, portanto, como Vygotsky aproxima necessidade e desejos. Essa aproximação desfaz a dicotomia entre uma externalidade que compele o sujeito à ação, mas uma ação do sujeito pela forma como interpreta por sua subjetividade esse universo. Mas há ainda mais nesse trecho. Vygotsky evidencia que há necessidades organizadas por diferentes níveis de desenvolvimento. As necessidades imediatas – e, portanto, menos conscientes para o indivíduo que pode atuar de forma dinâmica com seu contexto - e as necessidades que demandam um maior investimento reflexivo do sujeito, maior capacidade de abstração.

Estava aberta, portanto, a possibilidade de desenvolvimento de uma teoria da subjetividade a partir da perspectiva histórico-cultural, ainda que incipiente em Vygotsky, bem como uma concepção do desenvolvimento. É a partir dessa construção que González Rey irá desenvolver sua teoria. Por um lado, evidenciando a função atribuída à relação indissociável entre cognição e afeto na constituição da subjetividade. Por outro, se apropriando do conceito de necessidade para caracterizar o desenvolvimento humano na interação entre contexto social e sua capacidade de produzir uma postura reflexiva e volitiva por parte do sujeito. O conceito de sentido traz em si a possibilidade de sintetizar a dinâmica inerente a esse processo. É o que observamos no trecho que segue:

Todo sentido subjetivo está associado a necessidades que o sujeito sente no contexto em que atua. Delas se derivam emoções e processos simbólicos que, em suas relações, determinam o sentido das atividades para o sujeito. O sentido representa uma regulação com relação ao sujeito, não da ação do sujeito com relação ao objeto [...] a subjetividade dá lugar a uma lógica que não é unicamente a do dever frente às exigências internas, mas também a do sentir em correspondência com as necessidades que caracterizam um sujeito ou um espaço social em um contexto específico de sua ação social (GONZÁLEZ REY, 2004, p.54).

O conceito de sentido passa a ser considerado central por González Rey (2004) por sua importância no processo de subjetivação, uma vez que é a base simbólica e experiencial das vivências de cada sujeito. Por este motivo, a noção de *sentido* não permite uma leitura generalista ou universalista do psiquismo humano, devendo este ser compreendido como uma construção a partir de experiências singulares, às quais se atribui valor, relevância e significação.

Mas González Rey (1995) amplia o lugar dos afetos no desenvolvimento humano, tendo estes um papel predominante. Em “Comunicación, Personalidad y Desarrollo” (1995), ele afirma que o contato estabelecido entre sujeitos, em que se realizam “comunicações verdadeiras”, aparece como elemento fundamental para a construção de configurações subjetivas significativas. Assim como o processo de desenvolvimento do conceito oferece uma nova qualidade de interpretação aos sujeitos, os novos sistemas de configurações estabelecidos a partir dessas relações orientam e fortalecem sua capacidade interativa e compreensiva.

A informação que a criança recebe adquire um sentido, não pelo que explicita diretamente, mas pelo que representa para sua experiência e por suas possibilidades de interrogá-las, refletir sobre ela e segui-la no curso de sua experiência pessoal” (GONZÁLEZ REY, 1995, p.97)

Embora Vygotsky, em “*Pensamento e Palavra*” (2005), mencionasse a possibilidade de uma comunicação autêntica a partir de um “íntimo contato psicológico” (VYGOTSKY, 2005, p.175) não há em sua obra uma apropriação desse conceito para explicar o desenvolvimento humano.

Ao apontar para esta comunicação autêntica como necessária à compreensão das configurações subjetivas e para o desenvolvimento dos sujeitos, González Rey (1995) propõe uma interpretação do desenvolvimento humano por um caminho diferente ao de Vygotsky. A ausência dessa comunicação nos termos propostos privaria os sujeitos de sentidos subjetivos que iriam orientá-lo diante dos desafios impostos pela realidade. A aprendizagem, portanto, não pode ser considerada como uma atividade cognitiva, mas eminentemente emocional.

O desenvolvimento da personalidade tem a característica geral – altamente diferenciadora – de que o sujeito estabeleça a relação necessária com o sistema de comunicação em que o indivíduo se torna sujeito, tornando-se capaz de seguir alternativas pessoais, de antecipar situações e de expressar uma posição individualizada coerente através das múltiplas e contraditórias formas que a realidade adota frente a ele (GONZÁLEZ REY, 1995, p.68).

Em outras palavras, González Rey (1995) considera que o desenvolvimento infantil está ancorado nas configurações subjetivas construídas nas vivências estabelecidas nessas relações. Afirma, portanto, que “a não-comunicação cria danos irreparáveis em todas as esferas de expressão do homem, e se manifesta como um dos fatores etiológicos do processo de enfermidade” (GONZÁLEZ REY, 1995, p.6). As relações afetivas entre pais e filhos, bem como professores e alunos ocupam papel essencial na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Para que a zona de desenvolvimento proximal seja uma ferramenta real de prática-educativa deve produzir-se uma modificação da importância na qualidade do espaço comunicativo da instituição escolar. O apoio adulto à execução das tarefas pela criança não pode ser analisado (...) fora do sentido emocional que tem para ela (GONZÁLEZ REY, 1995, p.42).

Não se pode, portanto, falar de sentido de forma pontual, pois através de sua capacidade de atribuir sentidos complexos, encontra-se envolvido nas diferentes experiências, momentos, contextos e atribuição de valores de cada sujeito. Assim, González Rey utiliza o termo *configuração de sentidos* para representar a articulação dessas experiências emocionais e simbólicas pelo indivíduo, com o objetivo de permitir uma compreensão, um posicionamento e uma atuação coerentes sobre sua realidade. Em suma, o indivíduo parte de *configurações de sentido* para organizar sua compreensão e atuar sobre sua realidade.

O sentido subjetivo de uma experiência nunca vem dado pela condição objetiva daquela, mas por seu impacto sobre uma configuração de sentido que inclui de forma altamente diferenciada sentidos anteriores, produzidos mediante experiências associadas às mais diversas áreas da vida social do sujeito, e que têm entrado em relação entre si só como momentos da configuração subjetiva atual do sujeito, em cuja ação

presente se produz a nova experiência. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.183-4).

Busca nos seguidores de Vygotsky o fundamento para compreender o comportamento humano a partir deste universo significativo. Nesse sentido, a obra de Bozhovich (1976, *apud* GONZÁLEZ REY, 2003) ocupa um lugar importante na construção desse histórico por González Rey (2003), pois irá caracterizar o desenvolvimento humano pela integração entre seus aspectos afetivos e contextuais. Em outras palavras, recupera o conceito de personalidade para caracterizar a forma como os indivíduos interpretam suas experiências e constroem necessidades. Nesse processo, o desenvolvimento humano seria balizado pela superação das necessidades, compreendida como aspecto motivacional do comportamento. Bozhovich (1976) compreende que o surgimento de novas necessidades marca a passagem de uma etapa do desenvolvimento para outra, mas que essa deve ser compreendida pelo sentido dado por cada sujeito.

Reconhece, no entanto, uma diferenciação nesse processo, na medida em que a criança apresenta uma aprendizagem a partir de sua interpretação sobre as circunstâncias em que se encontra, enquanto o adolescente já é capaz de fazer escolhas conscientes e juízo sobre o que deseja e julga necessário. A similaridade ao texto de Vygotsky sobre o desenvolvimento do conceito na infância é notória e marca um importante passo na concepção de González Rey sobre a subjetividade, demarcando uma diferença entre personalidade e sujeito. Com isso, reafirma a noção de que o processo de desenvolvimento não é espontâneo, mas exige uma postura ativa do sujeito no processo. Evidentemente, o meio tem uma função decisiva, pois deve favorecer a correlação entre situação de desenvolvimento e interesse. Referindo-se a Abuljanova, González Rey exemplifica a importância do papel do sujeito na sua história, não sendo por ela determinado, mas com ela construindo o social.

O caráter concreto que Abuljanova atribui ao sujeito o converte em sujeito de sua própria história, de sua existência única e irrepetível, o que não nega sua condição social, mas que coloca o social em um nível

diferente: o social aparece em sua condição histórica singular. (GONZÁLEZ REY, 1989, p.95).

Esta concepção tem papel fundamental nesta pesquisa, diante da capacidade de concentrar em si a unidade entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre passado e futuro possível, construído como um projeto pessoal. O conceito de sujeito representa a condição subjetiva de posicionamento, reflexão e desejo de transformação de um dado contexto social, ultrapassando qualquer automatismo ou determinismo de base psíquica ou sociológica.

No entanto, torna-se fundamental estabelecer a relação entre sujeito e personalidade, base para a compreensão do conceito de identidade. A personalidade se apresenta ao sujeito como referência pessoal, integrando as experiências desse sujeito como elaboração contínua de necessidades e tentativas integradas de correlacionar subjetividade e contexto, determinadas pela relação entre afetivo e cognitivo. Nesse sentido, o sujeito está marcado por uma emocionalidade particular, ou seja, pelos sentidos subjetivos com os quais interpreta sua realidade e atua sobre ela.

A personalidade representa o conceito de sistema constitutivo da subjetividade individual, o que está integrado por diferentes configurações e sistemas de configurações que, mantendo relações permanentes entre si, estão associadas de diferentes formas com as experiências do sujeito, dentro das quais, e em relação com os diferentes contextos em que essas experiências têm lugar, esses sistemas de configurações se manifestam por meio de núcleos emocionais portadores de diferentes sentidos subjetivos. As emoções e construções do sujeito que aparecem nos diferentes momentos de suas experiências estão associadas a sentidos subjetivos diferentes, que podem ser de auto-estima, identidade, segurança, etc. Estes estados emocionais, que na literatura tradicional sobre a personalidade têm aparecido historicamente como traços ou características gerais da personalidade, não são mais que momentos de sentido de um sistema de configurações da personalidade que, dentro de um contexto de expressão e vida do sujeito, assume esse sentido. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.262-3).

Assim, enquanto a personalidade reúne em si as experiências subjetivas e as organiza, o sujeito se posiciona diante delas e procura provocar as situações necessárias para efetivar seu projeto pessoal. Embora também seja constituinte

destas, não pode ignorar a base em torno da qual se tornou sujeito e que orienta seus motivos e seu projeto.

O estudo da personalidade passa a ser desta forma um aspecto importante na superação da dicotomia entre o social e o individual, uma vez que ela representaria um momento essencial na constituição subjetiva da mobilidade entre estes dois espaços, o que caracteriza o desenvolvimento do sujeito concreto, assim como as diversas formas que tomam os diferentes eventos que estão presentes no campo da subjetividade social. No que poderia parecer um paradoxo, na personalidade se constituem subjetivamente os aspectos essenciais da subjetividade social que afetam o sujeito em relação com uma ou várias das condições sociais dentro das quais tem lugar sua vida concreta, como pode ser sua condição de raça, gênio, aspecto físico, saúde, etc., mas simultaneamente é por meio da personalidade que o sujeito tem opções e recursos para se opor e criar espaços subjetivos alternativos àqueles que o constituem em sua própria subjetividade, o que representa uma das contradições mais fortes da condição existencial e subjetiva do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.261).

O indivíduo é, portanto, fruto desta construção, organização/reorganização e ações efetivadas a partir de suas experiências, constituindo-se como uma *subjetividade individual*. Subjetividade individual, segundo González Rey (2003) é definida da seguinte forma:

a manifestação diferenciada do sujeito em cada espaço social concreto está subjetivamente constituída por sentidos subjetivos procedentes de suas experiências atuais e anteriores dentro de outros espaços sociais. Portanto, suas ações evidenciam a história complexa de sua vida social. Neste sentido, o estudo do sujeito nesses cenários microssociais implicaria compreender os comportamentos ali produzidos por meio das configurações subjetivas diferenciadas que participam do sentido subjetivo desse comportamento, nas quais se sintetizam os diferentes momentos da vida social do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.195).

Contudo, cabe ressaltar que, para González Rey (2003), este processo não é necessariamente individual, ou seja, não é construído por iniciativa de um indivíduo, o que seria uma “antropomorfização deste processo”. Enfatiza a dimensão histórico-cultural dos fenômenos subjetivos, não os considerando como uma ação isolada e voluntária de um determinado indivíduo, mas por intermédio deste e em consideração às circunstâncias.

A categoria de sentido une inseparavelmente a produção subjetiva a uma história e a um contexto sociais. Ela nos permite fazer uma arqueologia de uma história em cada manifestação de comportamento concreto. (...) Ele [o comportamento] integra de tal forma o social com o especificamente individual, que a reconstrução explicativa de um ato, em termos de seu sentido, acaba aportando conhecimento não só sobre o sujeito que cometeu o ato, mas também da sociedade em que se constituiu. (GONZÁLEZ REY, 2004, p.56-7).

Embora a *subjetividade individual* seja sempre singular, está marcada por espaços, concepções e significados comuns que aproximam as experiências entre seus participantes, criando zonas de inteligibilidade e de comunicação. Tal forma de organização está presente nos indivíduos também sob a forma de ideologias, concepções e/ou cultura, representando momentos históricos, institucionais e relacionais significativos, sendo caracterizados como a *subjetividade social*. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento humano envolve a entrada do indivíduo em uma subjetividade social previamente organizada, com a qual irá interagir e constituir-se, personalizando-a a partir de suas vivências e reflexões.

Contudo, González Rey (1995) apresenta uma importante contribuição para se pensar a forma recursiva como indivíduo e sociedade interagem e se modificam, no processo de desenvolvimento humano. Evidencia-se nesta concepção que o contexto se apresenta como um existente compreendido a partir dos significados que lhe são associados. Assim, embora a subjetividade seja constituída pela peculiaridade das vivências de cada indivíduo e os sentidos que lhes estão associados, ela está crivada por interpretações comuns que possibilitam a troca de informações e experiências entre os membros de uma sociedade, aspectos básicos para a construção da identidade.

A idéia da subjetividade social é associada a uma definição de sociedade como sistema, cujos vários processos, macro e micro, não são casuais. Pelo contrário esses processos guardam uma interdependência entre si que, por sua vez, leva a uma interdependência entre organização macroestrutural e infra-estrutural de uma sociedade e sua organização subjetiva. No entanto, a organização subjetiva de uma sociedade, sua subjetividade social, não é um reflexo de nenhum de seus sistemas constituintes, e sim uma produção que se nutre de todos os sistemas, processos e fatos que são parte daquela sociedade. Esses se

constituem em nível subjetivo como sentidos, modificando sua qualidade original com relação ao sistema de referência de que fazem parte e passando, na condição de sentido subjetivo, a ser parte da subjetividade social e da subjetividade individual dos sujeitos que atuam nos espaços dessa subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 148).

Enfim, a construção teórica apresentada por González Rey evidencia a necessidade de se caracterizar a relação deste sujeito com a sociedade não como uma externalidade, mas como uma apreensão dela, a partir de suas experiências. Fundamenta, assim, o conceito de subjetividade social.

O conceito de *subjetividade social*, portanto, comporta significados que não dependem das intenções do indivíduo simplesmente. Elas o antecedem e o constituem historicamente, a partir das suas vivências em contextos sociais diversos. À medida que este processo ocorre, as diferenças individuais, produzidas pela peculiaridade dessas vivências, irão se confrontar em busca de um entendimento possível entre os integrantes da sociedade e, talvez, com os modelos dominantes de subjetividade social. São essas diferenças que, ao sugerirem novas interpretações, produzem tensões na subjetividade individual e social.

A partir destes conceitos, o que viria a ser identidade para González Rey?

Toda a discussão desenvolvida nesse capítulo envolveu uma multiplicidade de conceitos que encontram estreita relação com o conceito de identidade. Desde o conceito de sentido que apresenta uma interpretação singular do sujeito a partir de suas diferentes vivências em constantes reencontros com a subjetividade social e a realidade concreta, até o conceito de configurações de sentidos, que permitem organizar tais experiências – a subjetividade individual – sob a forma de sistemas coerentes, percebe-se que o conceito de identidade representa essa tentativa de construir uma forma particular do sujeito compreender a si próprio em relação ao universo em que se insere. Com suas próprias palavras, Gonzalez Rey afirma:

Portanto, a pergunta sobre o que é a identidade pode ser respondida compreendendo a identidade como um sistema de sentidos que se

articula a partir das configurações subjetivas historicamente constituídas na história de um sujeito concreto e nas condições concretas dentro das quais ele atua neste momento. Como resultado dessa confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que se apresenta a necessidade do sujeito se reconhecer a si mesmo dentro da situação, de delimitar seu espaço, o espaço em que encontra a congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando; esse é o momento em que aparece sua identidade, em que os elementos de sentido em jogo dentro da situação definem emoções que se evidenciam no sentido de identidade. Estas são as complexidades da constituição emocional do sujeito que exigem maior profundidade nas investigações concretas. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.263)

Tal como o conceito de personalidade, a identidade oferecerá um balizamento afetivo-cognitivo segundo o qual cada indivíduo irá construir interpretações e respostas. Embora a particularidade de cada sujeito garanta respostas singulares, o indivíduo diante dessas situações se depara com duas possibilidades: submeter-se à subjetividade social hegemônica ou gerar alternativas que estejam em acordo com seus interesses e suas necessidades. Em ambas as situações a identidade servirá de parâmetro, mas cumprindo funções muito diferentes para o desenvolvimento do sujeito. Assim, a relação que cada indivíduo estabelece com estes parâmetros irá depender de sua capacidade analítico-reflexiva (GONZÁLEZ REY, 2004). Essa autonomia caracteriza a condição de sujeito

O sujeito representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supra-individuais que decidem o destino da história. (GONZÁLEZ REY, 2004, p.149).

Nesse caso, embora a identidade se apresente como referencial, está constantemente sujeita a transformações e reordenações, abrindo-se para a possibilidade de se instaurar em um espaço dialógico, favorável ao desenvolvimento humano e social. Evidencia-se também aqui a importância do conceito de necessidade, como parte das exigências subjetivas que mobilizam o sujeito para a reestruturação de suas interpretações.

Assim, a identidade não deve ser considerada como uma substância, um conteúdo que caracterizaria o sujeito, mas como sua possibilidade criativa. Seria o reconhecimento de si como sujeito histórico, como produto e produtor da história. A identidade passa pela construção reflexiva do sujeito em espaços que têm sentido para ele. Portanto, é “uma categoria necessariamente associada com o campo e os contextos de ação do sujeito, assim como sua capacidade de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.159).

A identidade, nesse caso, está estreitamente relacionada ao sentimento de autenticidade do sujeito em relação a suas configurações subjetivas. Mas a proposta de González Rey de “de-substancializar” o conceito de identidade, historicamente vinculada a elementos estáticos, encontra seus limites em suas manifestações patológicas da personalidade. Nesta, segundo González Rey “o sujeito perde a capacidade de assumir posições próprias diante das situações sociais que enfrenta, ou seja, perde a capacidade de ação como sujeito, transformando-se em vítima das circunstâncias” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.162). Uma vez que a proposta desenvolvida pelo autor e por esta tese é encontrar formas de identificar o papel das instituições na construção da identidade de indivíduos, estes conceitos passam a servir como elementos significativos para interpretar sua relação com as instituições nas quais participam.

Outro aspecto que merece destaque é que a identidade não se caracteriza apenas como uma construção singular – embora os sentidos a ela associados sempre o sejam. A identidade está também associada à subjetividade social, na medida em que esta aponta para a possibilidade de compartilhar significados a partir da convivência, atuações e identificação de sujeitos em relação a um determinado contexto, acontecimento, objetivo. A congruência ou incongruência mencionada acima, do sujeito com suas próprias ações, pode ser estendida para outros sujeitos, configurando um sistema de relações interpessoais baseados em princípios e significados comuns.

Com essa construção, González Rey pretende recuperar o lugar do sujeito – e dos sujeitos – como protagonista na construção de processos sociais

A produção de sentidos dos sujeitos individuais é uma via essencial para o estudo dos processos sociais em que estes estão implicados. O social se visualiza em sua significação para o homem através dos processos de produção de sentido na subjetividade social e individual. (GONZÁLEZ REY, 2004, p.160).

Assim, entendemos que a proposta de González Rey não pretende superar o determinismo social pelo determinismo individual, mas compreender a forma como esta se constitui e é constituinte daquela. Este processo de constituição e transformação que permite a formação de grupos e da subjetividade social entre os que compartilham de certos elementos de sentido é característica do desenvolvimento humano.

4 METODOLOGIA

Como foi mencionado anteriormente, o principal objetivo desta tese é compreender, a partir de entrevistas com ex-alunos de uma escola pública, a relação indissociável entre escola, contexto sócio-familiar e a construção de sua identidade. Para tanto, a perspectiva qualitativa foi assumida como principal referência, levando em consideração a diversidade de contextos envolvidos neste processo. Para tanto, como será apresentado a seguir, esta pesquisa levantou o histórico de uma das vilas de uma favela de Belo Horizonte e de alguns moradores que nela moraram. Foram entrevistadas lideranças comunitárias e ex-alunos de uma escola pública por meio do método de história de vida, que permitiu a construção de indicadores dos sentidos subjetivos produzidos por estes entrevistados e a compreensão do lugar da escola e outras instituições, como família, amigos e comunidade, na constituição de sua identidade. Seus nomes foram alterados por questões éticas e de segurança.

Concebe-se, portanto, que a escola, considerada como um espaço institucional multifacetado, não pode ser compreendida de forma unidimensional. Deve considerar como ela é interpretada pelo aluno a partir de suas experiências anteriores, do contexto no qual ele e a escola estão inseridos, das vivências ali construídas, das expectativas investidas no aluno pela família, escola e por ele próprio e que podem ou não encontrar canais para sua satisfação.

Em suma, compreendemos que os fatores envolvidos na construção da identidade deste sujeito são múltiplos e imprevisíveis, visto que produzem sentidos subjetivos particulares para cada sujeito e que variam em sua constante atualização diante dos novos contextos que se apresentam.

Contudo, não é nosso objetivo cair em um relativismo extremo. Consideramos, assim como González Rey (1989; 1995), que características como a atmosfera institucional e as relações interpessoais na escola – e em outras instituições como a família – são fundamentais para permitir que sua subjetividade individual encontre expressão e reconhecimento, produzindo sentidos subjetivos favoráveis

à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento saudável da identidade dos alunos. Em contrapartida, a ausência deste espaço na escola reduz a capacidade expressiva e participativa de seus alunos, configurando uma relação negativa com a escola e com o conhecimento, o que limitaria seu investimento nesta atividade. Nesse sentido, faz parte dos objetivos dessa tese compreender a íntima interação entre a escola e as diversas instituições que constituem o cenário no qual está inserida, bem como as influências dessas relações sobre seus alunos.

Cada escola está envolvida em um contexto histórico e cultural constituinte das relações estabelecidas em seu interior. As subjetividades sociais construídas historicamente em torno dessa instituição, a familiaridade, a trajetória profissional e pessoal de seus membros junto à comunidade e à própria escola, o envolvimento com os moradores e seu status nas relações sociais locais, todo este contexto permitiria compreender a escola como um universo de relações comunitárias e sociais.

A conciliação entre esses dois universos (social e comunitário) fortalece as relações funcionais estabelecidas em qualquer instituição. Sawaia (1996) caracteriza essa relação ao sintetizar esses conceitos. Segundo ela, a sociologia distingue os conceitos de comunidade e sociedade atribuindo à noção de comunidade um sentimento subjetivo de pertencimento, relacionado à identidade; por sua vez, a socialização é uma relação de compromisso motivada racional e voluntariamente pelos seus participantes, envolvendo uma dimensão afetiva restrita. A escola e as instituições sociais em geral se tornariam mais funcionais na medida em que conseguissem encontrar o equilíbrio entre a dimensão racional e voluntária e a dimensão afetiva relacionada ao sentimento de pertença e identidade.

Embora sejam elementos integrados no funcionamento de qualquer instituição, uma investigação dessa natureza exigiria abranger o ponto de vista dos professores sobre sua tarefa, seu esclarecimento e concordância sobre as propostas político-pedagógicas da escola, sua avaliação sobre a forma como elas são conduzidas pela instituição, bem como seus efeitos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, além das qualidades das relações estabelecidas em seu interior e na relação com o espaço comunitário no qual estaria inserida.

Focalizar a atenção no universo das relações comunitárias da escola na construção da identidade dos alunos foi uma proposta considerada factível, mesmo envolvendo um amplo leque de informações. Consideramos que o material produzido nessa pesquisa, embora não envolva esse universo em sua totalidade, permitirá compreender a relação entre essas dimensões sociais e comunitárias, auxiliando na compreensão dessa dimensão nas relações que envolvem escola e aprendizagem.

Assim, a forma escolhida para compreender a escola estudada partiu de sua história na comunidade, das relações estabelecidas com a vila, e da forma como os ex-alunos entrevistados a reconheciam nas relações estabelecidas no cotidiano de sua escolarização. De forma concreta, consideramos que, se uma comunidade reconhece o papel da escola não apenas por sua função educativa, mas também participativa e transformadora, o vínculo estabelecido e as expectativas do aluno tendem a ser influenciados por eles. Tendo em vista estes princípios fundamentais para a constituição de uma identidade que integre escola, família e seu ambiente histórico-cultural, sistematizamos uma metodologia que permitisse o levantamento dessas informações.

Assim, em um primeiro momento, nossa pesquisa partiu de informações estruturadas sobre a história da comunidade e da escola a partir de documentos existentes e de relatos já colhidos junto a lideranças comunitárias e sua trajetória. Para tanto, contribuíram significativamente as transcrições de entrevistas realizadas em pesquisas anteriores^{12,13}.

A essas informações acrescentamos entrevistas realizadas por nós com alguns de seus moradores “comuns”, em sua maioria ex-alunos da Escola Municipal São Jorge¹⁴ e algumas lideranças da vila. Este levantamento de fontes diversas foi sistematizado em uma pesquisa realizada anteriormente¹⁵, sendo que uma das

12 Documento intitulado “Diagnóstico Participativo” [1996?], construído a partir de pesquisa realizada entre os meses de abril e agosto de 1996 junto a lideranças comunitárias das diversas vilas do aglomerado do Morro das Pedras utilizando-se da história oral. Neste documento os relatos de moradores apontam para os problemas enfrentados pela comunidade e os momentos mais críticos do Morro das Pedras

13 Entrevistas realizadas com moradores da Vila São Nazi na pesquisa intitulada “A Lei Aqui é Outra”, desenvolvida junto ao programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva e financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) entre 2000 e 2001, orientada pela profa. Sônia Coelho (2002), e gentilmente disponibilizadas por ela.

14 Todos os nomes de personagens, lugares ou instituições foram alterados.

15 Pesquisa intitulada “O papel da escola pública na construção da identidade de alunos e ex-alunos negros”, desenvolvida junto ao programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva e financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) entre 2005 e 2006, orientada pelo autor.

orientandas era moradora da vila. Relatar a forma como essa pesquisa foi realizada auxiliará na compreensão de seus desdobramentos na pesquisa realizada na tese.

As entrevistas eram realizadas a partir da avaliação dos possíveis entrevistados junto a essa moradora/orientanda. Os critérios para a escolha dos entrevistados eram: 1) que fossem moradores antigos da vila e que nos auxiliassem a compreender histórias da comunidade, ou, com a mesma finalidade; 2) moradores considerados por nossa informante influentes na história da vila. A leitura das entrevistas realizadas por pesquisas anteriores eliminaram a necessidade de realizar algumas entrevistas e apontaram para outras que ainda não haviam sido realizadas.

A partir dos critérios acima descritos, foram selecionados moradores vinculados às duas principais instituições sociais na organização e desenvolvimento de ações na comunidade: a igreja católica e a Associação Comunitária da Vila São Nazi. Foram entrevistados o presidente da Associação Comunitária da Vila São Nazi (duas entrevistas de cerca de uma hora e meia cada); um morador responsável pela preparação de jovens para a crisma e ex-coordenador de uma creche da comunidade (uma entrevista com duas horas de duração); a ex-presidente da Associação Comunitária e ex-responsável pelo catecismo e educação de crianças da creche e ex-aluna da Escola Municipal São Jorge (uma entrevista de cerca de uma hora e meia) ; uma moradora com cerca de 60 anos, nascida no Morro das Pedras, ex-aluna da Escola Municipal São Jorge (duas entrevistas de cerca de uma hora e meia cada) .

As entrevistas foram orientadas por um roteiro semi-estruturado com temáticas predominantes, envolvendo as lembranças pessoais sobre família, infância, escolarização, juventude, envolvimento com projetos sociais e trabalho, sendo que, nestes últimos dois itens, buscava-se não apenas a trajetória pessoal, mas a história da instituição, no caso de estar envolvida com a comunidade.

As entrevistas realizadas nessa pesquisa foram gravadas e transcritas com a anuência dos entrevistados, constituindo-se nas informações necessárias para a contextualização do campo de pesquisa, pois acentuaram os aspectos

considerados marcantes na história da comunidade, no relato de e sobre personagens da Vila São Nazi. Assim, além de permitir conhecer a história da Vila São Nazi e seus personagens, essas entrevistas caracterizaram, por meio das histórias de vida dos entrevistados, o papel da subjetividade individual de alguns de seus integrantes na história desta comunidade, bem como as subjetividades sociais erigidas a partir dessa trajetória. Nesses relatos, a escola se apresentou como parte de um todo, imersa em um histórico de realizações comunitárias. Evidentemente, críticas e legitimações foram apresentadas na caracterização de seu lugar em diferentes momentos na história da comunidade. Com tais informações foi possível identificar alguns indicadores de análise e outros possíveis entrevistados para o desenvolvimento da tese. No entanto, foi possível observar que a escola não poderia mais ser retratada como o foco das atenções, sob o risco de conquistar um relevo não atribuído pelos entrevistados em relação às demais instituições sociais. As entrevistas passavam a enfatizar, portanto, a história da comunidade e a história dos entrevistados, seus moradores. A partir daí era possível perguntar qual o lugar da escola.

Mas se apontávamos para as relações comunitárias como universo significativo, também esta noção de comunidade foi evidenciando o equívoco de homogeneizar seus componentes e caracterizar seus integrantes como se, em sua totalidade, mantivessem uma postura participativa nas decisões comunitárias. Nas entrevistas realizadas nessa pesquisa observou-se uma significativa diferença na forma como os membros da comunidade a percebem, segundo sua possibilidade de decisão no contexto comunitário. Essa diferença fortalece o conceito de sujeito desenvolvido por González Rey (2003, 2004), o qual considera que a participação dos sujeitos nas relações estabelecidas na comunidade tem um impacto significativo no desenvolvimento de sua personalidade. Mas a heterogeneidade da vila em questão não pode ser compreendida estritamente entre sujeitos e não sujeitos, embora essa diferença exista e tenha um papel decisivo na organização comunitária.

É perceptível, também, nas informações obtidas, que as mudanças históricas na organização da vila, como veremos, ocupam um lugar significativo na produção de diferenças que comprometerão o conceito de comunidade. A forma como a vila passa a funcionar e se organizar a partir das décadas de 1990 e 2000 irá se

aproximar do conceito de sociedade apontado anteriormente (SAWAIA, 1996) aparentemente em detrimento do conceito de comunidade, como nos permitem afirmar os entrevistados.

Uma série de questões, portanto, perpassaram essas situações, demonstrando a pluralidade de eventos envolvidos no processo de constituição da subjetividade. Esse era o principal desafio metodológico dessa tese, de forma a construir configurações que permitissem compreender como esse processo de estabelecimento e transformação das subjetividades ocorria simultaneamente nos sujeitos e em seu contexto.

Uma das entrevistas mais emblemáticas nesse sentido foi desenvolvida na pesquisa relatada: a entrevista com Marina, ex-aluna da Escola Municipal São Jorge e liderança comunitária. Foi possível observar que a história da comunidade se apresentava de forma indissociável de sua história pessoal, embora a escola tenha ocupado um lugar periférico nesse processo. Outras instituições, segundo seu relato espontâneo, ocuparam esse lugar referencial e educacional esperado para a escola. Curiosamente, Marina estudou na escola no período em que esta era considerada “melhor”, sendo que Marina e suas irmãs estudaram posteriormente em escolas privadas e tradicionais de Belo Horizonte, a partir de bolsas conseguidas através de processo seletivo.

Na análise das entrevistas e informações sobre a comunidade, Marina se revelou um ícone desse processo concomitante entre desenvolvimento individual e social, inaugurando um segundo momento para essa pesquisa de doutorado, com a seleção de novos entrevistados. Para tanto, selecionou-se como principal instrumento metodológico a entrevista individual em profundidade, característica do método de história de vida (ALBERTI, 1990), considerada definitivamente a mais adequada para compreender as características subjetivas de cada sujeito na constituição de sua identidade nas relações com diferentes instituições e em diferentes momentos históricos da vila. A escolha deste método preserva o caráter interpretativo, interativo e singular propostos pela epistemologia qualitativa de González Rey (2002) no processo de produção de conhecimento.

Nas entrevistas, a história individual e da comunidade foi interpretada pelos sujeitos entrevistados, a partir da interação contínua com o entrevistador. Esse processo possibilitou provocar o processo dinâmico de constituição e reconstituição da subjetividade, individual e social, combinando “observação, relatos introspectivos de lembranças e relevâncias e roteiros mais ou menos centrados em algum tema” (MINAYO, 1992, p.126).

Na interação com o entrevistado, pretendeu-se contribuir para sua reflexão acerca da importância de sua relação com atividades socializadoras – escola, família e outras instituições – na constituição de sua auto-imagem e no impacto concreto dessa auto-imagem no decorrer das suas vidas. Nesse sentido, o método de história de vida é, segundo Minayo (1999), citando Denzin (1973), recomendado:

A história de vida pode ser o melhor método para se estudar processos de socialização, emergências de um grupo, estrutura organizacional, nascimento e declínios de uma relação social e respostas situacionais a contingências cotidianas. (DENZIN *apud* MINAYO, 1999, p. 127).

A entrevista de história de vida, tal como a configuramos, não focalizou sua atenção *a priori* para uma das instituições, mas para a importância atribuída espontaneamente a cada uma delas no relato do entrevistado. Desta maneira, havendo sempre a possibilidade de realizar mais de uma entrevista, não era necessário que a importância da escola fosse destacada na primeira entrevista, mas que os entrevistados se manifestassem espontaneamente em relação a ela. Tal situação permitiu construir indicadores sobre os sentidos subjetivos presentes em seu relato e construir hipóteses sobre as situações mais significativas em sua subjetividade.

As entrevistas não se alteraram significativamente em relação ao modelo desenvolvido na pesquisa relatada anteriormente, sendo semi-estruturadas e extrapolando sempre que necessário o roteiro proposto quando relatos de vivências indicassem sentidos subjetivos significativos. *A priori*, a estrutura temática das entrevistas era a seguinte: 1) Origem familiar; 2) Vida em família; 3) Infância; 4) Comunidade, amigos e lazer; 5) Escola: instituição, relações, aprendizagem e identidade; 6) Juventude; 7) Trabalho, projetos pessoais e

comunitários; 8) Vida amorosa, conjugal e educação dos filhos; 9) Questões sociais.

A ênfase na família verificada a partir das informações obtidas anteriormente, atuando simultaneamente à escola na construção da subjetividade, apontou para a importância de considerar a inter-relação entre esses universos. Assim, as relações familiares emergiram nas entrevistas como um lugar privilegiado na subjetividade dos entrevistados, estreitamente relacionada ao envolvimento destas com a comunidade e com a própria escola. A instituição familiar é apresentada pelos entrevistados, portanto, por seu papel decisivo na forma como este aluno irá perceber a escola, uma vez que as impressões que antecedem à entrada na escola geralmente são construídas na família. Embora esta afirmação já tenha sido exaustivamente discutida na literatura especializada, vindo desde Bourdieu (1982) e sendo reavaliada por Lahire (1997) e Setton (2005) – isso para ficar apenas naqueles que já mencionamos aqui – a retomada desta discussão tem por objetivo avaliar as contribuições da teoria da subjetividade de González Rey (1995, 2002, 2003, 2004, 2005) na compreensão da relação de reciprocidade entre estes diferentes universos.

Para tanto, as entrevistas ficaram restritas a integrantes de uma família tradicional da Vila São Nazi em duas diferentes gerações de ex-alunos de uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Da primeira geração de ex-alunos, a entrevistada foi Marina, próxima dos 50 anos de idade, por sua importância na construção da história da comunidade de sua geração, como mencionamos acima. Como Marina não tem filhos que sejam ex-alunos da escola com idade para realizar uma entrevista de história de vida com as questões propostas, entrevistamos duas de suas sobrinhas, Sandra, com cerca de 20 anos na data da entrevista, e Laura, pouco mais nova que Sandra. Ambas são filhas de uma das irmãs de Marina. O número reduzido de entrevistados está baseado na concepção de pesquisa qualitativa de González Rey (2002), para quem,

uma construção teórica que permite incorporar de forma estável novos processos ou fragmentos do estudado ao momento atual de produção de conhecimento é uma construção com elevado potencial de generalização (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 164)

Consideramos que a postura emblemática de Marina na trajetória do movimento comunitário nas décadas de 1970 e 1980 apresenta tantos elementos comuns quanto dissonantes em relação à geração que a sucedeu. Este recorte evidencia a importância dos aspectos subjetivos na construção das trajetórias pessoais, ao mesmo tempo em que evidenciam a delimitação histórica sobre eles. Nesse sentido, os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social de González Rey oferecem uma contribuição singular, por permitir reconhecer, compreender e configurar a intrincada relação entre sujeito, universo familiar e contexto social. Em outras palavras, a pluralidade de contextos envolvidos na construção da identidade não pode ser estudada de forma segmentada como se operassem isoladamente.

Assim, González Rey (1993) considera positivo o fato de que o método de história de vida reconhece a importância de sujeitos como fonte de referência para a compreensão da sociedade, uma vez que esta se compõe de seus membros e do significado que eles atribuem a cada momento histórico. Segundo ele, “aos efeitos do conhecimento social, é essencial o sentido que para o sujeito teve sua vida, pois em última instância este sentido é o que dinamizou sua vida social intencional” (GONZÁLEZ REY, 1993, p. 82). Sua crítica está fundada na hegemonia dos significados concretos manifestos pelos sujeitos às suas vivências, o que faz com que a “comunicação humana” se subsumia a qualquer elemento social objetivo. Faz, portanto, a seguinte ressalva ao método de história oral de vida:

Contudo, quanto a seu lugar na psicologia, sempre seria uma técnica, pois o conhecimento para conseguir uma configuração subjetiva da personalidade não se esgota na história das representações conscientes do sujeito sobre si mesmo ou sobre sua vida. Muitos mecanismos de organização da personalidade, que também contêm importantes informações sobre seu determinismo social, permanecem inacessíveis à concepção consciente do sujeito. Certo é que muitas vezes chegamos a isso por via indireta com a análise de uma história de vida, porém isso está longe de ocorrer sempre. (GONZÁLEZ REY, 1993, p. 82).

González Rey (1993) apresenta a importância do conceito de sentido subjetivo, demonstrando estar pressuposto neste grande parte de orientações que não estão elaboradas de forma consciente pelos indivíduos, devendo ser interpretadas pelo pesquisador. A partir desta característica que González Rey propõe uma epistemologia qualitativa, a qual considera que todo conhecimento é construtivo-interpretativo, uma vez que não se evidencia de forma direta nas verbalizações.

4.1 Plano de análise das informações

Segundo González Rey (1997, 2002, 2005), a *epistemologia qualitativa* está baseada em uma *lógica construtiva-interpretativa*, na qual a construção de *indicadores* é a peça-chave para a elaboração de uma interpretação das informações segundo uma *lógica configuracional*.

González Rey constrói uma epistemologia que permite compreender a construção do espaço social a partir da subjetividade, no sentido da singularidade constituinte de cada indivíduo e dos universos nos quais participa.

A *subjetividade individual* que marca as vivências singulares deste indivíduo envolve cognição e afeto de forma indissociável, compreendidos pelo conceito vygotskyano de *sentido*. Assim se sustenta a teoria do aprendizado em González Rey, rompendo com a noção racional tradicionalmente atribuída a este processo.

Deste conceito de Vygotsky, González Rey (2003) irá construir a noção de *sentido subjetivo* para caracterizar este processo ininterrupto e sempre atualizável de aprendizado. Este conceito é fundamental na compreensão da epistemologia qualitativa, porque é através dele que o indivíduo irá apreender e interagir em um dado contexto, permeável às novas experiências, mas tendo como referência aquelas que o constituem. Sem apreender o sentido subjetivo na relação do indivíduo com um determinado contexto não se apreende os motivos de suas ações.

Mas o sentido subjetivo não se apresenta diretamente à consciência destes indivíduos como uma verdade estabelecida¹⁶. Primeiro porque não estabelece uma relação direta entre uma vivência, um sentido, de forma cumulativa e estática, porque é sempre possível se enriquecer com experiências novas e que não eliminam as anteriores, mas as colore com outras tonalidades. Ou mesmo podem ser configurados sentidos completamente díspares diante de fenômenos novos ou lembrados, que demovem o sujeito diante de posturas e concepções estabelecidas. Assim, a subjetividade individual está eivada de experiências, às quais sempre se associa um ou mais sentidos subjetivos, que não necessariamente constituem uma interpretação coerente sobre a realidade.

É em busca desta coerência que o indivíduo organiza os sentidos subjetivos pelo que González Rey (2002) chama por *configurações*. As configurações são formas de organizar os diversos sentidos subjetivos de forma a permitir que uma determinada situação possa ser compreendida (afetiva e cognitivamente). González Rey considera que a infinidade de situações e coisas existentes/construídas dificilmente permitiria uma explicação simples. Assim, também as configurações, ou as lógicas configuracionais, se multiplicam na tentativa de caracterizar a compreensão subjetiva sobre distintos universos. E se diversificam na proporção direta em que ainda não conseguem sintetizar uma compreensão satisfatória sobre esta diversidade.

No entanto, algumas configurações apresentam maior capacidade explicativa que outras, tornando-se *núcleos configuracionais*, ao redor dos quais giram as demais configurações.

Para a epistemologia qualitativa, os motivos das ações humanas são compreendidos apenas pelos sentidos subjetivos que os orientam. Para tanto, deve-se buscar nas manifestações destes indivíduos os elementos de sentido que evidenciam a lógica configuracional. Retornando ao início desta exposição, não é possível chegar diretamente ao sentido subjetivo, não há um comportamento que

¹⁶ Nota-se aqui a influência do pensamento de Vygotsky na obra de González Rey. Em *A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento*, (1925) Vygotsky afirma: "Parece que o mundo se verte no orifício largo do funil através de milhares de excitantes, inclinações, convites; dentro do funil têm lugar uma luta e um enfrentamento ininterruptos; todas as excitações saem em número muito reduzido pelo orifício estreito, sob a forma de reações de resposta do organismo. O comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas. Essas possibilidades não realizadas de nosso comportamento, essa diferença entre os orifícios largos e estreitos do funil são uma realidade inacessível, da mesma forma que a reação vitoriosa, porque os três momentos da reação que lhes correspondem estão presentes" (2004, p.69).

se repita ou um segredo a ser revelado, mas a apreensão de um modo de funcionamento, de um princípio organizador que deverá ser interpretado pelo pesquisador sob a forma de uma hipótese. Tal hipótese é denominada *indicador*.

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.113).

Contudo, o *indicador* não tem valor como elemento isolado e estático, mas funciona em estreita inter-relação com outros indicadores. Ou seja, a presença de novos elementos de sentido amplia a hipótese inicial se aproximando do modo de funcionamento configuracional. Estas configurações são delimitadas sob a forma de *núcleos de sentido*, universos significativos e recursivos que visam à interpretação de um determinado aspecto do objeto estudado. González Rey (2002, 2003) afirma que a compreensão de uma lógica configuracional, que constitui uma forma de construção de sentidos, precisa colocar o pesquisador no centro do processo produtivo.

Para que seja possível ao pesquisador conseguir compreender tal diversidade de informações é fundamental que crie condições para que se movimente em três “direções”: vertical, ou seja, no aprofundamento das informações buscando o sentido em suas interpretações; horizontal, numa ampliação que permita a compreensão de suas relações; temporal, que permita compreender seu processo de construção. Dessa diversidade irá se evidenciar, segundo González Rey, a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade.

As configurações de sentidos representam formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados. Portanto, chegar aos seus núcleos mais estáveis supõe uma profundidade na trajetória individual dos sujeitos estudados. Cada configuração de sentidos relativos a uma experiência ou campo de expressão pode estar associada a sentidos referentes a diferentes espaços da vida social, pelo que o estudo de casos nos irá informar de forma constante dos destinos e cenários das práticas do sujeito. Deste modo, pela própria natureza da subjetividade, na investigação aparecerão de forma simultânea informações

procedentes dos diferentes sistemas de constituição subjetiva: o individual e o social. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.267).

Tendo em vista esta proposta, a pesquisa em questão se organiza em torno de entrevistas sobre história de vida, mas ao mesmo tempo busca recuperar nestas – e em outras entrevistas – elementos para se pensar o contexto em questão, envolvendo não apenas a escola, mas o universo no qual ela e os entrevistados se inserem. Esta decisão revelou-se de fundamental importância, pois nos permitiu não identificá-la dentro de uma subjetividade social da comunidade, mas revelar as diferentes subjetividades sociais na comunidade em relação à escola. Essas subjetividades sociais, como veremos, evidenciarão que a proposta de avaliar as contribuições da escola para seus ex-alunos não são evidentes, estando envoltas em situações subjetivas de difícil quantificação, como se pretende a partir dos conteúdos apreendidos. É preciso avaliar seu impacto em universos significativos que orientarão as práticas cotidianas dos sujeitos em questão, como sua auto-estima, a construção de seu projeto de vida, seu interesse e engajamento com o conhecimento, seu balizamento ético-moral, etc.

Compreender a história da comunidade e da escola, contadas por nossos sujeitos, permite visualizar esse caráter contraditório e dinâmico inerente à subjetividade social, da mesma forma que o conceito de história. Não obstante, revela a pertinência do conceito ao evidenciar o papel do sujeito como agente de transformação, atuando concretamente sobre seu contexto.

5 UMA LEITURA DA HISTÓRIA RECENTE DA VILA SÃO NAZI

A Vila São Nazi faz parte de um dos maiores aglomerados de Belo Horizonte. Em 2000, a Prefeitura de Belo Horizonte produziu junto a outras instituições da cidade um mapa da exclusão social. O Aglomerado Morro das Pedras demonstrava uma situação social precária, tendo uma renda média familiar entre 0,5 a 1 salário mínimo e o analfabetismo atingia cerca de 4.400 pessoas, dentre uma população total de 23.270 pessoas¹⁷. Os indicadores de escolaridade relativa apresentavam os índices mais baixos de Belo Horizonte. Por outro lado, o índice de vulnerabilidade social¹⁸ estava entre os mais altos de Belo Horizonte.

Em 2007, em uma avaliação da qualidade de vida urbana em Belo Horizonte na década de 1990 (NAHAS *et al.*, 2007), comparando as datas de 1994, 1996 e 2000, foi possível observar que não houve variação significativa no Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU)¹⁹ no Morro das Pedras, especialmente quanto à educação, habitação ou serviços urbanos. Conjugando essas informações com as anteriores, observa-se que o Aglomerado Morro das Pedras manteve-se durante a década de 1990 na mesma precária situação quanto às condições avaliadas.

A Vila São Nazi — além de ser o local onde se situa a escola escolhida e, portanto, atender preferencialmente a esse público — é a vila de onde se encontram as primeiras informações sobre o Aglomerado do Morro das Pedras e o movimento ali organizado para atender as demandas de sua comunidade, como a primeira associação dos moradores, a primeira escola, o primeiro posto de saúde e o time de futebol (São Jorge).

¹⁷ Dados do IBGE disponíveis em <http://www.ufmg.br/boletim/bol1392/quinta.shtml> e acessados em 14 de novembro de 2008.

¹⁸ O Índice de Vulnerabilidade Social foi calculado segundo os níveis de inclusão/exclusão social nos seguintes aspectos: Acesso à moradia, infra-estrutura urbana, educação, trabalho, renda, assistência jurídica, serviços de saúde, segurança alimentar e previdência social. (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: 2000)

¹⁹ O IQVU é composto por indicadores que dimensionam “a quantidade e a qualidade da oferta de serviços públicos e privados existentes em cada Unidade de Planejamento de Belo Horizonte”, como Abastecimento Alimentar, Assistência Social, Cultura, Educação, Esportes, Habitação, Infra-estrutura Urbana, Meio Ambiente, Saúde, Serviços Urbanos, Segurança Urbana. (NAHAS *et al.*, 2007).

5.1 O início da Vila São Nazi

As primeiras informações disponíveis em documentos sobre a Vila São Nazi datam de 1922, marco do processo de ocupação da área pelos primeiros moradores²⁰. No entanto, os registros sobre as origens da comunidade são suscetíveis a variações, uma vez que grande parte dos documentos existentes sobre a história da comunidade foi produzida por pesquisas realizadas com lideranças locais e moradores mais antigos, especialmente pela prefeitura e instituições de ensino superior da região.

O Aglomerado do Morro das Pedras, no qual se localiza a Vila São Nazi, recebeu esse nome em função da pedreira, de onde foram retiradas as pedras para a construção da cidade de Belo Horizonte²¹, ou – em alguns documentos mais específicos, a construção do Palácio da Liberdade, sede do governo estadual²².

No início da década de 1930 tem início a organização comunitária local, mas é a partir da década de 1940, na época da remoção dos moradores da favela da Barroca para a região do Morro das Pedras, que encontramos nos registros documentais e nos relatos de nossos entrevistados, mais informações sobre a Vila São Nazi. É nesse período que D. Bruna (2000)²³ viria se instalar na Vila São Nazi e que também os pais recém-casados de Marina (2006) se mudam para o local. No entanto, já havia ali, segundo os registros do “Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras”²⁴, uma comunidade organizada conjuntamente com atividades organizadas pela Igreja Católica (grupos de casais, catequese, lideranças religiosas, reivindicações e pedidos de apoio governamental pelos representantes da igreja na comunidade, etc.).

²⁰ Segundo documento intitulado “Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras”[1994-?], desenvolvido pelo Grupo de Mobilização Comunitária da Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social da Prefeitura de Belo Horizonte e do Conselho Municipal de Defesa Social.

²¹ Segundo documento intitulado “Diagnóstico Participativo” [1996?], construído a partir de pesquisa realizada entre os meses de abril e agosto de 1996 por “pessoas da comunidade”, que realizaram entrevistas com lideranças locais.

²² Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras. [1994-?]

²³ D. Bruna (2000) é uma das personagens mais significativas na história da Vila São Jorge, mencionada na maioria das pesquisas e entrevistas sobre a história do Morro das Pedras. Seus relatos aqui mencionados foram obtidos pela gentileza da professora Sonia Coelho (2002) que disponibilizou a transcrição das entrevistas realizadas com moradores da Vila São Nazi na pesquisa por ela orientada e intitulada “A Lei Aqui é Outra”, desenvolvida junto ao programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva e financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) entre 2000 e 2001.

²⁴ Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras [1994-?]

A presença da igreja católica, confirmada nos relatos dos entrevistados seria de fato uma força mobilizadora fundamental para o desenvolvimento da comunidade e sua organização. Mas era ainda um local pouco povoado, com moradores espalhados como em um pequeno vilarejo, sem qualquer infra-estrutura: saneamento, luz elétrica, transporte, educação, saúde etc.

Os pais de Marina iriam se instalar nas proximidades da venda do Sr. Jorge, assim como a família de D. Bruna. Um pouco mais à frente, morava D. Zuleica – avó de D. Lídia (2006) e cujo beco tem seu nome – com seus sete filhos. Em torno dessa referência espacial se desenvolveria a atual Vila São Nazi. Segundo D. Bruna, “era um morro que não tinha nada. Era só vassoura de um lado e de outro. Mas era tão atrasado que ainda tinha lobo aqui”. (D. BRUNA, 2000).

Na tentativa de sistematização dos eventos constituintes da história da comunidade, alguns nomes surgem como referência desse processo de organização. Inicialmente temos a presença constante do Sr. Jorge de Assis e do Sr. Edimar, principais responsáveis, junto à igreja católica, pela organização da comunidade, assim como o frei Arnaldo Bells e D. Bruna. Ela, técnica em enfermagem, com origem na classe média, ainda reside no mesmo local. Ele, um holandês de mais ou menos 23 anos, representante da igreja católica e disposto a construir as condições para a vida em comunidade²⁵ (D. BRUNA, 2000).

Diante do interesse em atender às demandas em saúde pública, frei Arnaldo Bells buscou “para todo lado” (D. Bruna, 2000) recursos para a instalação de um posto médico. A ausência de respostas governamentais para a construção de um posto de saúde leva o marido de D. Bruna a ceder uma sala de sua casa para este fim. Iniciam-se assim as atividades de atendimento à saúde da população da Vila São Nazi. D. Bruna assim relata as dificuldades desse início.

Eu era sozinha, e fazia tudo, era lavadeira, era faxineira, era servente, era atendente, era secretária, eu escrevia e fazia as fichas todas, as listas... levava lá e buscava os remédios. Era enfermeira e assistente social. Eu levava no colo e trazia no caixão. [...] Um dia, eu fui visitar um homem lá em cima, ele tinha anemia, quando eu cheguei, ele estava na casa, ... nu. E acontecia isto demais aí, você chegava para ver o povo, assim para enterrar, e estava ele sem roupa. (D. BRUNA, 2000).

²⁵ Posteriormente, Frei Arnaldo Bells terá presença marcante também na reivindicação e implantação da Escola Municipal São Jorge. Logo após, não há mais relatos a seu respeito.

Posteriormente, a prefeitura reconheceu o volume de atendimentos realizados pelo posto médico erigido pela comunidade – segundo D. Bruna, seriam 700 receitas por mês – e construiu um posto de saúde. D. Bruna trabalhou voluntariamente como enfermeira deste posto médico durante três anos, até ser contratada pela prefeitura.

D. Bruna, no entanto, faz distinção entre o trabalho que realizava e o trabalho realizado atualmente nos Centros de Saúde. “E era eu sozinha. Enfiava a cara no serviço o dia inteiro. Não tinha discriminação de serviço... elas têm. Põem servente lá, mas elas querem fazer o que as enfermeiras fazem”. (D. BRUNA, 2000). Assim, aponta para uma diferença no posicionamento dos profissionais diante das tarefas exigidas para o cargo, permanecendo o emprego distanciado do trabalho na comunidade e a motivação e as trocas que exige. Veremos interpretações similares nos relatos de outros entrevistados, que irão comparar os trabalhos comunitários do passado aos atuais.

Os relatos de D. Bruna sobre o posto de saúde revelam uma maneira particular de perceber como os problemas comunitários são solucionados, sugerindo que as tomadas de decisão eram orientadas por sua percepção e interpelação dos problemas. “E o povo tinha pavor de medicina legal, toda vida teve. É por isso que eu falei com o padre: não adianta isso padre, porque o povo tem pavor de medicina legal, e eles não podem dar atestado. Aí que eles mandaram um médico para cá”. (D. BRUNA, 2000).

Os relatos de Marina evidenciam outra dinâmica na qual se nota a presença de um grupo de pessoas que se reunia muitas vezes em torno do posto médico para discutir e decidir os rumos da comunidade. Dessas discussões verificam-se indícios de projetos realizados posteriormente.

Então, tinha Dona Bruna, que ainda reside aqui na Vila né [...] ela tomava conta da Igreja, só que ela atendia muita criança. Ela questionava muito, ela falava: “Gente, ta precisando fazer uma creche, tem menino que chegou queimado hoje lá no Centro de Saúde, todo queimado porque a mãe foi trabalhar e deixou o menino sozinho, gente, tem que fazer uma creche, a menina foi abusada na casa pelo próprio irmão que tava fumando maconha, tava usando maconha. Então vamos fazer uma creche para as crianças ficarem”. E partiu-se da própria Igreja esse movimento. (MARINA, 2006).

Embora seja pouco preciso delimitar cronologicamente esses eventos, uma vez que a rememoração de fatos passados imbrigue percepções de diferentes períodos, e não tenhamos como recuperar essa história de forma fidedigna pela ausência de registros materiais, o que merece destaque é a mudança de postura e de percepção quando retomamos os relatos de Marina e de D. Bruna. Enquanto D. Bruna tende a personalizar as ações comunitárias, Marina tende a enaltecer o trabalho coletivo. Esses elementos de sentido revelam não apenas diferenças subjetivas na interpretação dos fenômenos da comunidade, mas de sua própria transformação nesse processo de construção de um modelo participativo de funcionamento social, em que uma nova subjetividade social parece se instaurar. O caráter indissociável entre fenômenos sociais e subjetivos pode ser observado nos relatos dos entrevistados, mas sem que se restrinjam a si próprios para explicar uma determinada comunidade. Em outras palavras, características subjetivas irão destoar da opinião geral, mas algumas interpretações tendem a ser representativas de uma época, sendo colocadas em xeque nos conflitos provocados em relação às subjetividades sociais emergentes. Assim, da mesma forma que D. Bruna personaliza os acontecimentos comunitários (“foi eu que fiz a Associação [Comunitária], eu, minha filha e o padre Antonio Lorenzo”), evidencia as contradições em relação a outros relatos, como o de Marina, que segue.

Então a primeira associação que eu participei, que ela foi fundada, eu creio que foi em 58 [se refere à Associação de Defesa Coletiva, fundada em 1950], quase que na época que eu nasci. Ela foi fundada através da São Vicente de Paula, Associação São Vicente de Paula. Que a associação fez, era composta por alguns senhores da Vila. Até hoje ainda tem, e eu lembro do Israel, Seu Jorge de Assis, lembro do Sr, oh meu Deus, fugiu o nome agora, mas eu vou lembrar, inclusive ele faz parte do AA até hoje, ele é uma pessoa, uma liderança assim vem desde o princípio né, é Seu Jorge... Seu Edimar, Dona Bruna... (MARINA, 2006).

Observa-se que as percepções e os relatos divergem em relação aos acontecimentos. As percepções também se alteram em relação às subjetividades sociais existentes, como é possível observar nos relatos de D. Bruna, que assume uma postura crítica em relação às subjetividades sociais emergentes no contexto contemporâneo, avaliando negativamente desde o uso do espaço da escola pela

comunidade nos fins de semana ao Estatuto da Criança e do Adolescente, por não permitir que as crianças trabalhem.

No nosso tempo não fazia baile [na escola], nós não deixávamos. Porque baile, entra gente com todo tipo de moléstia, e é perigoso uma contaminação no grupo. Então no nosso tempo a dona Rita não deixava fazer festa lá dentro. Agora acabou, agora não está mais fazendo igual era.

O Estatuto do menor (sic) atrapalhou demais o país, que eu, criei meus filhos trabalhando, eu nasci trabalhando, cresci trabalhando, e trabalhei até ficar ... [...] então o negócio hoje é esse, e acho que eles hoje deixam tudo à vontade, então o menino se tinha força para trabalhar, como eu estou te contando, eu trabalhei e meus meninos trabalharam, eu tenho filho aí que ... eles eram seis, as meninas eu punha em casa para trabalhar [...] (D.BRUNA, 2000).

Embora seu discurso pareça conservador a partir destas interpretações, por outro lado, D. Bruna critica, a partir de suas vivências, a subjetividade social estabelecida no período da ditadura, pela falta de liberdade imposta e “os apertos” devido ao controle político.

Eu passei muito aperto aqui no período da ditadura [...] não aconteceu nada comigo, [é] porque toda hora chegava um querendo investigar algumas coisas [...] Um dia, tinha uma pasta cheia de coisa lá dentro, e na lista tinha tanto nome de gente daqui, que você precisava ver. Que tinha cometido infrações aí, feito coisa errada... (D.BRUNA, 2000).

Esses relatos são significativos, pois irão se confrontar com o relato de outras lideranças comunitárias. Marina e Sr. Paulo, mais jovens que D. Bruna, participaram de momentos distintos da organização comunitária e demonstram afinidade com a proximidade da escola com a comunidade, bem como com o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. Por outro lado, Sr. Paulo, ao avaliar a ditadura, torna nítida sua inexperiência com a questão, revelando uma postura que se choca com a de D. Bruna, mas evidencia que sua interpretação tem fundamentos a partir do contexto que encontra na atualidade.

... eu tenho pra mim o seguinte, pra mim se existisse a ditadura até hoje o país teria mais campo de trabalho, a renda mais bem dividida e esse país seria um outro, menos povo ou roubava mais ou roubava menos, os militares estariam em situação bem melhor porque o poder estaria na mão deles, muita coisa teria mudado. Porque eu enxergo o seguinte na época da ditadura não tinha isso que tem hoje, essa roubalheira, essa drogaiada, certo?! Esse mundo do além, que nós estamos vivendo hoje, essa prostituição essa violência que esta ai. Não, eu acho no meu ponto de vista se tem a ditadura hoje o político não se integrava tanto a comunidade carente quanto ele integra hoje, ele ia encontrar barreira ele não ia ter acesso de chegar e colher 50, 100 pessoas para trabalhar para ele aqui do lado, não ia ter acesso. [...] Ia ser uma coisa mais aparente, a pessoa ia ficar mais restrita, ia pensar duas vezes antes de fazer um vínculo com qualquer que seja se ele se dedicasse a associação tinha que se dedicar a associação, se dedicasse a igreja à igreja, ele não ia ter campo aberto, para deixar um político de chegar perto daquela entidade. Hoje não, eles tem maior facilidade de manipular isso daqui, basta ele impor, "Mas eu não quero", mas ele fecha minhas portas tudo, vou ali na Regional e fecho. [...] Eu tenho muito pouca experiência por parte da diferença de movimento por isso porque foi logo que eu comecei a mexer ai acabou a ditadura, eu tive pouca experiência na ditadura. (PAULO, 2006).

Nesse sentido, embora reconheça que não vivenciou a ditadura militar no lugar de membro da Associação Comunitária e que isso poderá impor limites a sua compreensão, Paulo evidencia estar apto para falar dos limites encontrados por ele no regime democrático, na medida em que os políticos passam a manipular a iniciativa e as decisões das associações comunitárias. Veremos adiante como essas transformações irão alterar o cenário do movimento comunitário.

Enfim, esses relatos demonstram as raízes históricas da subjetividade social, como base vivencial para a compreensão do contexto em que se encontram. D. Bruna, por um lado, poderia caracterizar uma postura típica dos momentos iniciais do movimento comunitário, no qual deveria assumir a iniciativa e as ações numa comunidade carente de recursos e de organização.

Contudo, na mesma situação encontrava-se o Sr. Jorge de Assis, cujos relatos a seu respeito revelam uma postura sempre atenta aos trabalhos coletivos. Compreender como se constituem essas diferenças subjetivas em sua interação em um contexto histórico é a proposta da teoria da subjetividade social de González Rey, o que tentaremos aprofundar adiante.

Para o momento, podemos concluir que as evidentes diferenças na subjetividade individual não inviabilizam a construção e comunhão de subjetividades sociais. No

entanto, ressaltam o equívoco de pensá-la como concepção homogênea e coerente. Por outro lado, torna-se claro como as subjetividades individuais, constituídas a partir de cenários históricos e culturais em constante movimento, produzem subjetividades sociais características. Em todos esses casos a apropriação reflexiva das vivências por cada sujeito é uma base mais fidedigna para a interpretação da subjetividade individual e social.

Retomando os relatos sobre o desenvolvimento da organização comunitária, voltamos a D. Bruna (2000), que irá recuperar informações dos idos de 1950 – data que coincide com os poucos registros escritos existentes – nos quais reconstitui um cenário de intensa vida social entre a comunidade e dessa com outras em diferentes áreas. A igreja e o time de futebol – o time do São Jorge, que virá dar o nome à Vila – eram as referências para os encontros dos moradores e trocas de informações sobre as necessidades da comunidade²⁶. A igreja ocupava o lugar de pólo organizador e dinamizador das atividades comunitárias, sendo os interlocutores privilegiados para alcançar a atenção da prefeitura.

Na Vila São Nazi, as demandas da comunidade faziam com que o comércio local também se ampliasse. Marina ainda se lembra. “Então ali era a única venda que tinha na vila, que foi a venda do Sr. Jorge. Sr. Jorge de Assis era o único que tinha carro, o único que tinha televisão”. (MARINA, 2006). Nesse mesmo período, os pais de Marina abriram uma leiteria, contando com o apoio da família do Sr. Jorge de Assis para o desenvolvimento do comércio.

Mas, segundo relato de D. Lídia (2006), a situação da vila ainda era bastante precária. A comunidade não apenas não tinha escola, como o acesso às escolas das outras comunidades era bastante difícil.

E, quando eu comecei a estudar eu estudava lá no Pandeá, foi minha primeira série. Então, daqui até lá na [Avenida do] Contorno é muita coisa, e era só mato. Hoje em dia não, hoje em dia pode ir tranqüila porque é rua asfaltada, mas antigamente não, era aquele mato fechado, que você tinha que passar praticamente debaixo de um túnel de mato. [...] E era mato só, não tinha ônibus. O único ônibus que tinha era, antigamente ele chamava Vila Zuleica, hoje é o Grajaú. Mas ele não

²⁶ Diagnóstico Participativo [1996?].

vinha até aqui. E era aquelas trilhazinhas bem pequenininhas. Tinha que passar dentro do mato pra poder vir pra casa. (D. LIDIA, 2006).

D. Lídia fez parte da primeira turma da escola, fundada em 1953, sendo a primeira escola do Aglomerado Morro das Pedras. Ela guarda lembranças da situação precária com que começara a funcionar a escola, sendo que os alunos se sentavam no chão e escreviam no banco. O objetivo da escola, na época da sua fundação, era suprir uma grande demanda de escolarização da população local²⁷. Ela funcionava provisoriamente na capela São Jorge. Vale observar que o texto jornalístico²⁸ utilizado pela escola como registro de sua fundação, enfatiza apenas o papel das lideranças políticas externas à comunidade e menciona o frei Arnaldo Bells, sem referência a nenhum morador da comunidade.

Num ambiente de grande entusiasmo, foram essas escolas entregues ao público pelo prefeito Américo Giannetti, que ao ensejo, foi alvo de entusiásticas manifestações de apreço da população dessas vilas. [...] Na Vila São Nazi, o prefeito recebeu uma vibrante saudação do frei Arnaldo Bells, que muito colaborou na criação da Escola Municipal São Jorge²⁹.

Nota-se, portanto a forma personalista como a sociedade interpretava as ações com finalidades públicas em detrimento dos trabalhos da comunidade. Essa mesma redação foi mantida em texto produzido posteriormente pela escola para recuperar sua história, em 1976 e posteriormente em 2003, sem que fosse aprofundada a história da escola na comunidade. A reprodução dessa redação pela escola é um indicador significativo da subjetividade social que permeia a escola e de sua visão da história, da educação e da comunidade.

A escola funcionou na capela até o ano de 1955, quando foi transferida para uma sala situada no prédio onde funcionava o posto de saúde da Vila São Nazi. Em 1956, foram construídas mais duas salas de aula e o gabinete da diretora. A escola passou a funcionar com três salas de aula e em dois turnos, com seis classes. Em 1957, D. Rita assume a direção, ocupando o posto por muitos anos,

²⁷ Segundo recorte de artigo de jornal, intitulado "Mais duas escolas inauguradas pela prefeitura" (pp. 1-2), datado de 11 de maio de 1953, mas sem referência de fonte.

²⁸ "Mais duas escolas inauguradas pela prefeitura" [1953].

²⁹ "Mais duas escolas inauguradas pela prefeitura" [1953].

atuando junto às lideranças da comunidade. Ela será freqüentemente mencionada pelas lideranças e o nome dela estará relacionado a uma visão positiva da escola.

Parece representar, na memória das lideranças entrevistadas, uma escola na qual a educação era de qualidade e com disciplina. Como veremos adiante, essa subjetividade social da escola de D. Rita, irá se chocar com a escola atual, sem representante, sem qualidade na educação e, principalmente, sem disciplina – como será apresentado no relato de entrevistadas logo abaixo.

A escola será transferida, em 1971, para o prédio novo, onde ainda hoje está localizada. Em 1976, a escola atendia 551 alunos, distribuídos nos dois turnos em 16 salas³⁰. Em 2008, segundo informações passadas pela atual dirigente, a escola contava com aproximadamente 900 alunos distribuídos nos três turnos em 14 salas pela manhã, 14 salas à tarde e seis salas à noite.

No documento comemorativo do cinquentenário da escola, em 2003, foram acrescentados os pressupostos pedagógicos que norteariam a escola: “a educação básica nos dois primeiros ciclos de formação [7 aos 9; 10 aos 12] está a serviço do processo de formação global do aluno, visando sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica”. (HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JORGE, [2003]).

Quando perguntada sobre a escola, D. Bruna elogia, enfatizando o trabalho de D. Rita, ex-diretora da escola, mas lamenta-se que a escola não seja mais a mesma.

Então você vê, aqui tem gente que já formou nessa escola aí, fez o primário aí, foi para faculdade. Eu tenho um neto que tem 20 anos que ele trabalha na MBR, engenheiro que fez o primário aqui. Passou na universidade no primeiro lugar. Você vê, ele já tem 20 anos... Então eu estou falando com você uma coisa... está outra hoje. Tenho outro (neto) que é da polícia, fez concurso e passou, era comandante da polícia, já reformou. E assim têm vários aí, que estudaram nesse grupo e já fizeram curso superior, tem dois netos meus: um diretor de hospital lá em Paracatu e o outro é engenheiro da MBR. Então a escola era boa demais, agora de uns tempos para cá não é tanto mais não. (D. BRUNA, 2000,p.).

³⁰ Documento manuscrito pela escola em 1976 e ampliado em 2003, intitulado “Histórico da Escola Municipal São Jorge”, quando da comemoração do cinquentenário da escola.

D. Lídia estudou na primeira turma da Escola Municipal São Jorge e, de forma similar a D. Bruna, demarca as diferenças entre a escola em que estudou e a atual, uma vez que acompanha não apenas a educação do bisneto, como também trabalha na escola e participa do colegiado.

Não era assim, era igual eu estou te falando, tinha que estudar pra poder passar de ano. Era rigoroso. Se faltasse 1 ponto pra você passar a professora não te dava aquele ponto. Você tinha que concluir a sua nota por conta própria. Hoje eu acho... os meninos não tem boa vontade de estudar, a maioria aqui desse bairro, uns 50% acho que vai na escola só pra comer, só pra merendar, porque estudo eles não querem saber. Eles falam mesmo, a gente vai passar mesmo pra que estudar? Não tem bomba. Agora, esse ano que passou, os meninos fizeram provas, começou a melhorar um pouco. De tanto no colegiado a gente reclamar da aula plural, então melhorou um pouquinho, porque esse ano teve prova [...] Porque antigamente os meninos saíam da escola e podiam freqüentar uma faculdade lá fora, e hoje, com esse negócio da escola plural, os meninos não estudam, não esforçam, passa de uma série pra outra sem saber nada. Então isso é muito discutido [pelo colegiado da escola]. (D. LÍDIA, 2006).

Evidencia-se a similaridade entre o discurso apresentado por D. Lídia e D. Bruna em relação ao papel da escola na formação dos alunos. Dentre outros, podemos destacar o acesso ao ensino superior, com ênfase na transmissão de conteúdos, na disciplina.

Teve uma ex-diretora da Escola Municipal São Jorge, que foi antes da Dona Rita, que essa diretora, adotou a Creche, então ela ia todos os dias, na parte da manhã – Dona Isaura, ele era bem idosa, ainda é viva – ela ia, levava lençol para os berços, ficava o dia inteiro com as crianças sabe. Depois fundou uma Creche na casa dela, pra depois ela, ela tem filho médico, tinha filha que era dentista, então as próprias pessoas cuidavam sabe, depois ela esgotou né, ele cansou não agüentou. Então tem algumas coisas que, eu retorno né, pra vê que deu algum resultado né?! (MARINA, 2006).

Observa-se, portanto, a partir da caracterização da proposta pedagógica da escola atualmente que ela não corresponde às expectativas das lideranças e moradores mais antigos da comunidade que sobre ela recaíam. De forma geral, a compreensão dos moradores da comunidade sobre a escola é que a qualidade do ensino decaiu, conforme se observa nas demais entrevistas da pesquisa.

Percebe-se que os alunos enfrentam muitas dificuldades ao se defrontarem com as demandas de uma nova escola. Por outro lado, pela ênfase colocada nos relatos de entrevistados que estudaram mais recentemente na escola, como Cris, Laura e Sandra, a proposta de desenvolver as relações interpessoais tem um impacto muito positivo na auto-imagem dos alunos em sua trajetória futura e em seu desenvolvimento como sujeitos. Nesse sentido, a ênfase dos entrevistados recai sobre a qualidade das relações estabelecidas entre eles, a comunidade e a escola.

Outro aspecto da subjetividade social da escola, construída no decorrer de sua história perdura até os dias atuais, fundada sobre as relações construídas entre a escola e a comunidade, especialmente em relação às pessoas relacionadas ao movimento comunitário. A construção de um ambiente de solidariedade, na construção do que se chama hoje por rede, funcionava de forma espontânea, pautada na ajuda recíproca, como vimos no relato acima de Marina sobre a relação da escola com a creche. Marina ressalta que a incipiência das instituições sociais era tamanha que as relações de interdependência eram construídas de forma quase necessária. Além disso, as relações interpessoais estariam tão imbricadas que essa aproximação parecia inevitável.

Depois que eu fiquei jovem, adulta, as diretoras, a primeira diretora que a gente teve mais contato, que foi na época do grupo de jovens também, foi aluna da Escola Municipal São Jorge então assim amiga da gente, foi nascida aqui, foi criada aqui, então nosso convívio com a escola é muito grande primeiro por a gente ser vizinho, né nossa ligação, meu pai era bombeiro lá bem dizer, quando estragava algum esgoto, algum encanamento na época, papai que ia arrumar, “oh Seu Nazi vem aqui resolver pra gente”. A Escola não tinha telefone, era aqui em casa pra chamar professora. Então essa relação com a escola com a gente, foi relação de família mesmo. (MARINA, 2006).

Ainda na atualidade, há professoras moradoras da comunidade que ocupam cargos de responsabilidade em instituições relevantes, como é o caso da atual presidente da Creche Tia Bruna.

Essa escola, no relato de professores durante pesquisa realizada em 2002 (SANTOS, 2004), tem uma longa trajetória na educação da população dessa

comunidade, sendo freqüentada no cotidiano por seus ex-alunos, sejam eles funcionários, professores, cônjuges, filhos ou outros parentes. D. Lídia reforça essa concepção a partir de sua participação como aluna, funcionária e membro do colegiado.

Eu acho que o Escola Municipal São Jorge é muito importante aqui no bairro. Igual eu que estudei no Escola Municipal São Jorge, casei, encontrei, hoje eu sou funcionária do Escola Municipal São Jorge. Igual têm muitos pais aqui que passaram pelo Escola Municipal São Jorge, estudaram lá e eu servi merenda pra eles, hoje têm filhos na escola estudando, têm netos na escola estudando. Eu acho que o Escola Municipal São Jorge é muito importante para os moradores daqui, porque ele começou pequenininho, e hoje ele é daquele tamanho. (D. LÍDIA, 2006).

Ao contrário das outras escolas da mesma região, a Escola Municipal São Jorge não sofre tanto com as intromissões do tráfico, o que é interpretado pelos professores como um sinal de boa relação com a comunidade. A escola promove atividades que visam a trabalhar de forma integrada com a comunidade local, especialmente pelo programa “Escola Aberta”³¹. Apesar dessas propostas e de experiências similares já desenvolvidas pela escola anteriormente, o relato dos educadores na pesquisa mencionada acima revelava grande desgaste e insatisfação por parte dos professores, levando-os a atribuir a pais e alunos os problemas enfrentados na educação (SANTOS, 2004). Seja como for, embora a escola demonstre estar integrada à comunidade, sugerindo um diálogo constante com ela, enfrenta dificuldades comuns à maioria das escolas públicas brasileiras.

No entanto, as transformações na escola devem ser compreendidas a partir da organização comunitária, de onde a própria escola surgiu e com os quais, como vimos, se manteve muitas vezes presente.

O Escola Municipal São Jorge é um dos melhores grupos que eu já vi, porque ele trabalha integrado com a comunidade. Ele abre exceção, se precisar de uma reunião... são poucos grupos que dão essa

³¹ “Escola Aberta é um programa que envolve os ministérios da Educação, Trabalho, Cultura e Esporte e tem parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O programa tem, entre seus objetivos, acolher crianças, jovens e a comunidade dentro das escolas, aos sábados e domingos, para envolvê-los em atividades de aprendizado e lazer”. Disponível em http://www.idbrasil.gov.br/noticias/News_Item.2004-12-06.1518, acessado em 15 de novembro de 2008.

oportunidade pra gente... É um grupo que, se tem um problema com o filho a diretora está lá disponível pra uma discussão. Se [você] quer uma reunião de pais, eles estão sempre disponíveis. Eu acho que o Escola Municipal São Jorge ajuda muito. Ajuda e sempre ajudou a comunidade. É a visão que eu tenho. (PAULO, 2006).

Neste percurso, é possível identificar um período extremamente positivo de mobilização comunitária que se estendeu do início da década de 1970 até a década de 1980, a partir da qual o movimento comunitário parece definhir.

Em 1971, com a ajuda da Congregação São Vicente de Paula, é fundada a Associação Comunitária São Nazi, “cujo objetivo é lutar pelo bem estar social, esportivo, lazer e saúde”³². Evidencia-se, naquele momento, a preocupação dessa organização comunitária sob a forma de um movimento que envolvesse os diversos setores da comunidade. As reivindicações iniciais da associação, no entanto, estavam voltadas para levar energia elétrica para as casas da vila.

A associação era os mesmos membros a maioria, então ela tinha ligação com a igreja. Então todas as reuniões, todos os eventos partiam da igreja, para associação, inclusive na época, depois mais tarde veio, fui presidente juntamente com Seu Jorge de Assis, foi um dos primeiros presidentes e a gente fazia muito evento, para arrecadar verba, para construir uma creche, porque existia a igreja, associação São Vicente de Paula, todos reunidos, e a gente tinha participação de todos os acontecimentos da Vila. (MARINA, 2006).

Por outro lado, é nesse momento que a comunidade atravessa momentos críticos. Em meados da década de 1970 e durante a década de 1980, há um aumento significativo da população a partir da migração do campo para a cidade. Assim como as famílias da mãe e do pai de Cris, também Paulo, presidente da Associação Comunitária na época da entrevista, foi um desses migrantes que se estabeleceu na comunidade nessa época.

Na realidade [eu e minha esposa] não estávamos acostumados com aquela situação de vida. Eu vinha do interior, sempre morei na casa do meu pai, tinha um certo conforto. E, nós moramos durante dois anos em dois cômodos. Aquele esgoto na porta, uma dificuldade danada de luz, era “gato”, o cara te alugava dois cômodos, mas a luz ele puxava pra dez

³² Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras [1994-?].

cômodos e, tinha um horário estipulado pra usar a luz, não podia passar, chuveiro não podia usar. Então a gente sentia essas diferenças. (PAULO, 2006).

Esse aumento populacional ameaçava as relações comunitárias até então estabelecidas de forma bastante próxima e fraterna.

mas até então era uma comunidade mais leiga, mais tranqüila, a partir do crescimento da comunidade, mudança de pessoas para cá, começa a mudar também a questão da violência. Até então, hoje ,mais ou menos 65 mil habitantes. [...] Antigamente, se tinha 20 mil pessoas não era muito na comunidade. E eram pessoas que eram vizinhas de bater na porta. Hoje em dia já tem mais restrição. (LEANDRO, 2006).

Outros problemas relativos à falta de estrutura marcavam o cotidiano da comunidade, muitas vezes de forma trágica. Eventos trágicos permeiam os relatos da trajetória familiar dos entrevistados.

Onde eu morava na rua Zuleica, na frente da minha casa o esgoto passava a céu livre, hoje é Eu tenho um menino que chama Edson, que quase morreu afogado, porque tinha um poço... Nós tínhamos que fazer uma passarela que passava por cima do esgoto, onde descia fezes, descia tudo. (PAULO, 2006).

Também D. Lídia evidencia as dificuldades enfrentadas no cotidiano da vila.

Fiquei viúva com 31 anos [...] eu tinha 31 e ele tinha feito 34. Ele morreu num acidente lá onde agente morava porque, o lote lá era assim, era onde o pessoal jogava as enxurradas todas para esse lote da minha sogra. Então a enxurrada foi passando e foi abrindo valetas, então o buraco lá estava mais alto do que essa parte aqui (fez um gesto que demonstrava a altura a que se referia), tinha mais de três metros de fundura. E o banheiro, a enxurrada ia abrindo, o banheiro ficou do lado de lá do buraco. E para atravessar para o lado de lá tinha uma pinguela, tinha uma tábua, que você passava que a largura do buraco era isso aqui ó (fez um gesto que demonstrava a largura a que se referia). E aí você passava em cima da tábua. Quando chegava no meio ela dava uma lombadinha, que você tinha que passar devagarzinho, porque se passasse correndo ela te jogava longe. Então ele caiu exatamente nesse buraco, de cabeça para baixo e fraturou o crânio e morreu na hora. (D. LÍDIA, 2006).

Além das diversas tragédias familiares, um episódio marcou a história da comunidade em função da precariedade dessas condições. Com o término das obras e a fundação de Belo Horizonte, a pedreira foi desativada e, a partir da década de 1960, todo o lixo da cidade era jogado indiscriminadamente neste local. Muitas famílias viviam do Lixão, como era chamado, sendo sua principal fonte de renda. Em 1971, uma explosão no Lixão devido à emissão de gases matou dezenas de pessoas, principalmente esses moradores que dependiam dele para sua sobrevivência³³. A partir dessa tragédia construiu-se o aterro sanitário de Belo Horizonte, bem longe do Morro das Pedras. A situação continuaria precária para os moradores da Vila São Nazi até a década de 1980, quando ainda havia poucas casas com água encanada, energia elétrica e esgoto³⁴.

Mas uma série de mudanças passa a ocorrer na comunidade a partir dos anos 1970, com os movimentos assumidos pela Associação Comunitária. Por meio dos documentos levantados e das entrevistas realizadas, a fundação da creche se apresenta como um marco na história recente de mobilização da comunidade. O desencadeador deste processo surgiu com um caso de abuso sexual de uma criança de cinco anos por um parente adulto responsável por cuidar da criança enquanto a mãe trabalhava. O abuso, detectado por D. Bruna no posto de saúde, mobilizou a comunidade em relação à necessidade de fundação de uma creche.

Essa reunião foi, portanto, desencadeadora de um movimento da comunidade voltado para a efetivação da proposta de construção da creche. Apesar do esforço da comunidade em arrecadar verbas com festas juninas e bazares, a creche não ficou pronta rapidamente. Durante o período de espera, a necessidade de atendimento das crianças da comunidade foi se tornando premente.

Então a Irmã da Santíssima Trindade: “Marina, vamos, tem muito menino solto na vila, vamos arrumar uma escolinha para eles. O Mobral paga professora, dá merenda e dá material”. Beleza, vamos fazer! Começamos a fazer no Centro Comunitário aonde era o posto de saúde, então tinha três salas, onde a gente dava aula, dividimos eu e Lucinda, eu e Leci, a

³³ Diagnóstico Participativo [1996?]

³⁴ Diagnóstico Participativo [1996?]

irmã da Lucinda e Arlinda então a gente dava meio horário da aula pra menino, então a gente tinha uma turma de quase cem meninos de uniforme. Muito legal, sabe!? A gente dava aula de manhã, uma turma dava aula de manhã e outra à tarde, eu era telefonista, trabalhava de manhã numa empresa de carro concessionária e tarde uma hora eu já tava aqui pra da aula pros meninos, de uma às cinco, então já tinha uma turma. (MARINA, 2006).

As aulas para a “pré-escola”, como chamavam na época, eram ministradas no Posto de Saúde com a verba do Mobral. No entanto, D. Bruna intervém colocando restrições à utilização de um espaço em comum para a pré-escola e para o atendimento a doentes. Esta postura exigiu uma saída: remover as crianças para as instalações ainda não finalizadas da creche. Isso aconteceu no ano de 1979.

Daí já começou mãe chegar com menino, achou uma creche né, chegava de manhã com menino pequeno, menino de jardim e já deixava até de tarde, entendeu? Então o menino começou a ficar o dia inteiro, aí começamos: eu já estava desempregada, eu podia ficar o dia inteiro, aí eu ficava lá o dia inteiro com os meninos menorzinhos. Aí ficavam os meninos do jardim – olha que coisa, né?! Os meninos que teriam o jardim, que ficavam de manhã no jardim, de tarde [ficavam] olhando menino pequeno. Então, os pequeninhos ficavam no colo dos outros, então assim era. Não era organizado, eu dava aula de manhã e ficava à tarde livre com os meninos, mas [...] na hora do recreio a gente ia picar legumes para fazer merenda, almoço dos meninos, que ficaria o dia inteiro, então assim, quem dava aula fazia merenda, fazia comida, dava banho, era tudo assim, mas era no início. Eram 30 crianças pequenas e o restante de jardim. (D.BRUNA, 2000).

Com a creche em funcionamento, as instituições parceiras passam a exigir o cumprimento de critérios de segurança e salubridade para o funcionamento dela, o que exigiu de Marina e demais participantes uma adequação de seus procedimentos. Mais uma vez se torna evidente como as soluções são buscadas nas relações estabelecidas na própria comunidade. A creche foi formalmente fundada em 1982.

Com a verba do Mobral, a gente dava alimentação pros meninos. Mas tava errado, criança não podia olhar criança né, então começamos a receber visitas convênios, então a Servas foi lá e falou “Não! desse jeito a gente não vai abrir convênio. Vocês vão ter que admitir algumas pessoas para cuidar dos meninos pequenos. Aí começamos: uma mãe poderia ser cozinheira, tudo combinado, aí começou dar certo, aí o primeiro convênio foi com o Servas: doou dez berços então foi uma farrá,

foi muito bom e o Servas mandava uma verba mensal que a gente teria que prestar contas. Poderia gastar com qualquer coisa, mas era [gasto] com alimentação. Material escolar as mães davam, alguma mãe contribuía com três cruzeiros na época [...] a gente conseguiu na época trazer energia elétrica, era isento, na época era isento a taxa, a gente não pagava, conseguimos trazer a água colocamos uma pessoa, um casal que até hoje moram lá, que é Dona Ana e Seu João. (MARINA, 2006).

É possível notar que, para se adequar às exigências das instituições conveniadas, as pessoas da comunidade se organizavam de uma forma particular, distribuindo funções e contribuições voluntárias de vários moradores. Enfim, o processo de formalização da creche levou a outra ação que demandava uma decisão coletiva que iria demarcar seu desejo de autonomia em relação à igreja.

Houve uma briga muito grande na época [...] o prédio já estava pronto [...] e o Padre Candido queria colocar a Creche no nome da Mitra [...] então nós brigamos muito porque na verdade nós não gostaríamos que a Creche fosse vinculada a nenhuma entidade [...] então conseguimos sair desse vínculo com a Mitra [...] a Creche já não pertencia mais a Igreja e a Associação assumiu essa responsabilidade. (MARINA, 2006).

Na situação em que se encontrava a Associação Comunitária da Vila São Nazi, ampliava-se sua parceria com outras instituições na busca de melhorias há tanto tempo esperadas. Esse processo teve início com o Programa de Desenvolvimento de Comunidades, o PRODECOM.

5.2 Associação comunitária, mobilização e o PRODECOM

A mobilização comunitária foi auxiliada por uma série de instituições e programas que a fomentaram a partir da apresentação de condições concretas de melhoria na situação da vila, como o Programa de Desenvolvimento de Comunidades (PRODECOM), iniciado em 1981 pelo governo estadual. Segundo o “Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras”³⁵

³⁵ Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras [1994-?].

“[Este programa] realizou a urbanização dos becos, serviços de drenagem pluvial, contenção de encostas e instalação de chafarizes para abastecimento de água, dentre outros serviços. Esse programa promovia a participação da comunidade, através das associações nas ações de melhoria das vilas. No Aglomerado essa participação foi intensa e muitas das melhorias alcançadas foram resultado de reivindicações dos moradores de forma organizada”.

É possível observar no relato de Marina o vulto tomado por este movimento e seus benefícios para a organização comunitária.

Foi quando a gente conseguiu reformar alguma parte da Creche e os becos da Vila São Nazi... foram bastante beneficiados. Onde não tinha luz, onde não tinha rede de esgoto... foi muito bom. E nessa época também, eu era presidente da Associação... Então conseguimos uma reforma na Creche, conseguimos a abertura de algumas ruas, as áreas de riscos... A gente teve acompanhamento de vários engenheiros e foi a época que as pessoas da Vila foram bem empregadas... Serventes de pedreiro, mestres de obras... e que as pessoas ficaram em situação social melhor. Também não passaram tanta necessidade. [...] era tudo com prestação de contas, muito organizado, engenheiro que vinha e verificava as obras (MARINA, 2006).

Além de funcionar na mobilização e recrutamento dessa mão-de-obra local para a realização das benfeitorias, a associação também tinha responsabilidades administrativas e legais, uma vez que deveria prestar contas de suas ações, bem como responder por elas perante a lei. É possível perceber a função representativa da associação, na medida em que envolvia a população na decisão das ações a serem realizadas, antes mesmo da implementação do Orçamento Participativo pela Prefeitura de Belo Horizonte em 1993. Assim, as obras realizadas pela PRODECOM eram decididas em reuniões onde eram votadas as prioridades.

A Associação Comunitária da Vila São Nazi desenvolve, assim, um conhecimento aprofundado sobre a situação da comunidade nas lideranças, fazendo-as compreender o funcionamento das relações políticas e como administrá-las. Produz-se conhecimento sobre a vila tanto em seus aspectos legais, quanto suas peculiaridades culturais e tanto em seus aspectos materiais quanto sociais.

Esse reconhecimento da cultura local tem um papel fundamental na organização comunitária, pois identifica aquelas ações consideradas importantes e significativas para a comunidade.

... todas as áreas daqui de dentro do Morro das Pedras são áreas invadidas né. Nós temos uma parte que foi da prefeitura, cedida pela prefeitura para a pessoa ela assenta né, ela mora no local, hoje ela tem o título de propriedade, que foi passado, me parece foi na década de 80 mesmo pelo Sergio Ferrara, foi o primeiro prefeito né. E eu acredito que fomos os primeiros a receber o título de propriedade em Belo Horizonte nessa ocasião. A pessoa receber a escritura não pode vender então ela, tem é a posse do terreno e é tudo legalizado... depois dessa titulação as pessoas animaram a arrumar suas casas. Porque elas tinham aquela desesperança, "Ah, eu vou mexer aqui, daqui a pouco a prefeitura vem aqui e me tira", então hoje não... antes não se construía dois andares, hoje como não tem muito espaço as pessoas tem feito até três andares no meio da vila, tem casas boas, muito boas. A maioria das pessoas são pedreiro ou pintores, bombeiros então eles trocam serviços, fazem o melhor né agora. (MARINA, 2006).

Este momento representa, portanto, um momento de intensa participação da população da vila na resolução de seus problemas, cuja organização apresenta finalidades democráticas e participativas, na qual se discutia e votavam ações. A disputa pela presidência da Associação Comunitária reflete, nesse momento, a mobilização comunitária e o interesse de outras lideranças interessadas em participar deste processo. Assim, o processo de eleição para a associação comunitária era repleto de formalidades para evitar qualquer forma de manipulação.

Era através de voto pela comunidade. Sempre havia duas chapas ou três até... tinha época que era bom, eram três chapas! Quando eram três chapas era uma beleza, a gente insultava um ao outro, brigava, né?! Então a gente convidava gente da associação de Belo Horizonte pra estar participando da mesa, tinha mesa, tinha um caixote para o pessoal estar colocando o voto na urna. Era tudo conferido entre o livro e o votante, imitando mesmo uma eleição, sabe?!, então o negócio era bem legal, do tipo da legalidade da coisa, porque senão dava até morte, porque o negócio era muito organizado. Engraçado, a gente nunca ganhou nada por isso, e a associação até hoje as pessoas no final da história são chamadas de ladrões, né, e mesmo assim aquela vontade de ter o poder, sabe, sempre nós... a gente sempre sentiu aquele desejo né, bem natural do ser humano. (MARINA, 2006).

A comunidade neste período, tal como a compreende Marina, atingiu uma ápice de participação e envolvimento nos movimentos de melhorias e transformação. Marina permaneceu nove anos envolvida com a creche e a Associação Comunitária da Vila São Nazi, mas percebe que este movimento foi definhando, principalmente após a divisão da Vila São Nazi em três associações, o que enfraqueceu o movimento e afastou as lideranças da comunidade.

as pessoas ficaram enfraquecidas, que era, eu pelo menos fui mais antiga na associação, acompanhei as pessoas mais antigas eu era bem jovem na época, e eu fiquei desmotivada. A gente via muita coisa errada também né, dentro do interesse daquela pessoa, a pessoa às vezes entrava achando que ia resolver. Primeiro a gente entrava achando que ia resolver o problema da rua da gente, “ah eu vou entrar na associação que aí meu beco vai ser arrumado”. Depois as pessoas entravam achando que iam conseguir um emprego, que ia conseguir uma coisa melhor, né, e, no entanto eu não considero que nenhuma das pessoas que foram, que trabalharam na associação tiveram algum retorno sabe. (MARINA, 2006).

Nesse sentido, um acontecimento pode ser considerado o divisor de águas entre o período de mobilização comunitária e o momento atual, de enfraquecimento das associações. As subjetividades sociais em torno da creche, pelo que ela representa como luta comunitária, vão se transformando juntamente com a perda desse poder, uma vez que a associação não demonstrava para a comunidade a mesma capacidade de enfrentamento diante das dificuldades impostas pelo tráfico de drogas e de seu crescente poderio através do “terror”.

Teve a questão da creche Tia Bruna, foi uma coisa muito séria [...] Porque a mídia fala muita coisa errada que as pessoas acreditam. Então eu tava ali no centro da história e a história que a mídia falou não foi aquela que aconteceu... Eu estava no portão da creche recebendo as crianças nesse dia e chegaram três mães para mim e falaram assim, chegaram chorando, desesperadas porque tinha um menino, um rapazinho de 17 anos que estava na porta da creche ameaçando elas com uma arma. Falou que era para elas não colocarem os pés mais no lado de lá porque aquele lado de lá ele que mandava e que era para elas saírem rapidinho, saírem do local que o local era dele. E nisso, elas tremendo, elas falaram assim: “ eu não consigo nem passar ali mais, ele está ali fora”. Lá dentro [da creche] as crianças entrando, descendo para tomar café, tinha 140, 150 crianças [...] Aí eu descí, porque eu tinha que tomar as providências, aí eu fui lá conversar com ele. (LEANDRO, 2006).

As repercussões deste episódio foram ainda maiores em função da cobertura da mídia. Um dos entrevistados, responsável pela creche relata o episódio:

Fui para o passeio e me liga uma educadora: “tem Rede Globo aqui, SBT, Record, Bandeirantes, Estado de Minas, Hoje em Dia querendo uma coordenadora da creche, presidente, quem seja ... Eu suspendi as aulas na creche para uma reunião com os pais. Falaram que no outro dia o traficante fechou a creche. [...] O negócio estava num menino, o negócio estrondou de um jeito que começaram a dar nome aos bois; falar que cicrano, beltrano que fecharam a creche. [...] a comunidade ficou muito nervosa, todo mundo falou que isso era um absurdo, atacar as crianças da creche ... nós fizemos a reunião, os funcionários não queriam voltar, realmente. estavam com medo e aí começaram, a imprensa começou a colocar medo nos funcionários ... a polícia vira e fala assim: “nós vamos escoltar os funcionários da casa para a creche”. Acabou! Você mora numa comunidade com “n” problemas, e que a polícia não está presente todo o momento, que às vezes está até envolvida, vai falar uma coisa dessas na televisão? Os funcionários ligaram: “eu não vou”. (LEANDRO, 2006).

Na visão de Marina:

Aqui foi uma época que a creche foi ameaçada, então tem aqui os documentos, quando aconteceu o fato da Creche, não era a Creche que tava ameaçada, uma pessoa, trabalhava na Creche, existiam as gangues, e essa pessoa era irmã de um inimigo, uma das gangues. Aí o que aconteceu? Essa moça foi ameaçada na porta da Creche, criou-se um tumulto muito grande, a Creche, teve que fechar. ... [Na] creche ficou todo mundo abalado, os funcionários, as mães não queriam trazer, quem morava lá em cima não podia trazer aqui pra baixo então teve assim, foi uma época que marcou muito a história até da Creche mesmo, porque perdemos algumas funcionárias boas, essa menina, era excelente, ela teve que sair daqui, porque tava ameaçando assim, de pessoa armada na porta da Creche né. Enquanto Conselheira e Presidente da Creche, eu fui e liguei para promotora de justiça: “Promotora, está acontecendo um fato na Creche, a Creche está fechada, e o povo está com medo, a gente está com medo, os funcionários”. Ela falou assim: “Marina você vai passar uma fax pra mim, mas você vai convidar todas as entidades da Vila para participarem da reunião”. Aí foi, que convidou tudo, eu passei esse fax pra ela, convidando a promotoria e convidando também, esses órgãos todos, então foi uma reunião muito boa e foi daí que surgiu o Projeto Fica Vivo. (MARINA, 2006).

A correlação de diversos elementos alheios ao movimento de organização comunitária (tráfico de drogas, mídia, polícia e promotoria) configura uma situação muito diferente daquelas encontradas no período de maior organização da

associação. Este momento revela uma mudança na forma como a comunidade passa a se organizar e resolver seus problemas, evidenciando, principalmente o declínio da autoridade da associação, tanto na mobilização quanto no poder de resolução dos problemas locais. Contraditoriamente, se as políticas públicas atuais exigem uma participação ativa da população no controle das instituições públicas, através dos conselhos (saúde, educação, etc.), verifica-se de forma generalizada no discurso das lideranças locais uma desmobilização da comunidade na resolução dos problemas que a afetam, funções anteriormente assumidas pelos integrantes da Associação Comunitária. Essa é a visão de D. Bruna a respeito da postura dos funcionários do centro de saúde atualmente.

E era eu sozinha. Enfiava a cara no serviço o dia inteiro, não tinha discriminação de serviço... elas têm põem servente lá, mas elas querem fazer o que as enfermeiras fazem. [...] Outro dia, estava de lama assim... desse que a terra desceu. Mas se você mora na sua casa, se desceu a terra no seu terreiro e não tem ninguém para tirar, o que você tem que fazer? Tem que tirar. (D. BRUNA, 2000).

Em outras palavras, o discurso de D. Bruna caracteriza a percepção das lideranças da década de 1980 sobre o papel da comunidade diante dos problemas enfrentados, ou seja, assumir a responsabilidade sobre os acontecimentos. Sugere, assim, que a segmentação e o comodismo caracterizam a postura tanto dos funcionários das instituições sociais como da própria comunidade.

Tal percepção parece marcar também o ponto de vista de Daniela, outra liderança comunitária.

Há uns 20 anos atrás – é vou colocar 20 anos atrás – a comunidade não era nem urbanizada, não tinha asfalto, não tinha água... Mas o pessoal tinha mais união. Eu vou dar um exemplo até da creche: quando eu comecei a trabalhar na creche, eu nem recebia, eu vim como voluntária, que eu estava desempregada. Eu falei: então eu vou ficar aqui ajudando até eu arranjar emprego. E aqui, assim, as pessoas eram tudo unida (sic). Então, hoje, não tem voluntário, assim, os que têm aqui não são voluntários, mas também não têm união. São pagos, mas não têm união, cada um por si e deus para todos. [...] Antigamente, nós éramos voluntários; quando um estava fazendo alguma coisa que nós sabíamos que estava errado, a gente ia lá e ajudava, a outra agradecia a ajuda.

Hoje em dia eles sabem. Eles tiveram formação, aquela qualificação, mas não faz muita questão. Trabalha automaticamente e pronto e acabou; e não trabalha muito assim, como eu, cidadão, vou estar trabalhando para formar cidadão. Parece que é quase, assim, uma coisa automática. (DANIELA³⁶, 2000).

A representatividade, a mobilização, os conhecimentos, enfim, a mediação que caracterizava o papel Associação da Comunitária para a resolução dos problemas da comunidade parece ter se esvaziado.

Eu nem sei quem é presidente, então pra mim ela não tem muita representatividade mais, porque não tem, não vi nem eleição. Eu fui chamada, convidada, parece que nem os membros que seriam eleitos estavam, parece que a chapa composta por treze elementos se não mudou, mas pelo que eu vi quando eu fui convidada há dois anos atrás eu vi foi três pessoas, então, puxa, nem as pessoas votaram nelas mesmas, eu não acho que tem muita representatividade, esta muito desacreditado. (MARINA, 2006).

O vazio no lugar das lideranças tradicionais da comunidade, na percepção de Marina, representa dois movimentos. O primeiro deles é o de transformação das demandas da comunidade após a atenção às necessidades básicas mais prementes (saneamento, energia elétrica, transporte etc.). A principal demanda manifesta pela comunidade, segundo o relato dos entrevistados, está no desenvolvimento de atividades para os adolescentes ou na oferta de emprego.

Para tal atividade, as antigas lideranças não demonstram ter a mesma confiança e autonomia em relação às demandas anteriores. Assim, no relato de Marina é possível identificar que a solução encontrada para o problema vem como uma proposta preestabelecida: o Projeto Fica-Vivo. Diferentemente das atividades desenvolvidas anteriormente, em que as próprias lideranças locais se organizavam, se adequavam e tinham competência para cumprir as exigências dos programas e parceiros – como na creche e nos trabalhos de desenvolvimento da infra-estrutura da comunidade – nas condições descritas pelas lideranças

³⁶ Os relatos de Daniela aqui mencionados, assim como os de D. Bruna, foram gentilmente cedidos professora Sonia Coelho, que disponibilizou a transcrição das entrevistas realizadas com moradores da Vila São Jorge na pesquisa por ela orientada e intitulada “A Lei Aqui é Outra”, desenvolvida junto ao programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva e financiada pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP) entre 2000 e 2001.

atuais, a comunidade fica subordinada a programas previamente formatados, oferecendo pouca autonomia para a comunidade, ou depende de apoio de políticos, cuja prioridade é a visibilidade. Leandro interpreta o papel preponderante da política partidária no controle da comunidade.

Pois é, o que é uma associação comunitária hoje na Vila São Nazi? Política! Antigamente poderia estar envolvida com política, mas era uma política organizada que os moradores falavam, eles faziam, tinham voz. Hoje em dia você não sabe quem é o presidente da associação [...] Quem é o presidente da Associação? Você me pergunta: “ Ah, foi indicado por vereador tal. Quem manda agora é vereador tal. Tudo bem, mas cadê a força da comunidade? [...] agora eu não sei quem é mais [...] eles decidem entre poucas pessoas. Nós fizemos, tentamos organizar ano passado, a questão da chapa da associação, o negócio desandou, porque é dinheiro, é poder hoje, né!? É *status* ser presidente da associação porque o negócio não foi e a participação da comunidade infelizmente é muito pequena porque eles não exigem o direito. (LEANDRO, 2006).

Marina, por sua vez, aponta aqui para os interesses individuais, tanto dos membros da comunidade como das lideranças emergentes, como a principal causa dessa desmobilização. Outra liderança comunitária é da mesma opinião.

Deixa eu te falar uma verdade. Sabe o que estraga uma comunidade? Chama-se política. Estraga qualquer comunidade. A partir do momento que entrou um político e fechou com você um salário: “você e você vão trabalhar comigo!”, isso arreventa! Por exemplo, o interesse de hoje dos empregados dos maiores vereadores, a maioria são lideranças. Vai na câmara e olha pra você ver, a maioria dos empregados dos vereadores são todas lideranças. Eu acho que a dificuldade que nós temos é essa... Aí eles enxergam a associação, por quê? Se você chegar e falar com o vereador tal que você é o presidente da associação, acabou, ele vai ficar de olho em você. Ele vai pensar: “Puxa! Esse cara tem uma influência na comunidade”. Então, o que dificulta na nossa comunidade é isso. Ano que vem mesmo é época deles chegarem todos no Paulo. Mas, esse tempo todo quem está segurando a onda sou eu. Levo os ofícios pra eles, de casa que está caindo, buracos nas ruas, mais não sei o quê, árvore que está caindo... Tudo sou eu. Aí ano que vem começa: “Paulo, vamos fazer uma reunião? Vamos fazer uma reunião? O que você está precisando?”. Por quê? Porque, quando vem os políticos de lá para cá: “Quem são os diretores aí?”, “Fulano, fulano e fulano”. Então, o que já arreventou as associações daí, que se tornaram desacreditadas foi a política. (PAULO, 2006).

Na opinião deste líder, políticos de partido tendem a associar seu nome a atividades desenvolvidas na comunidade como um *marketing* pessoal. Quando essa associação não é possível, procuram boicotar tais ações. Também para os membros da comunidade essa situação pode significar um emprego de assessor, o que além de *status*, envolve remuneração.

Mas haveria alguma diferença na forma como a política penetrava na organização da comunidade e como entra hoje? Embora seja evidente que lideranças sempre estivessem envolvidas com as atividades da comunidade e com relações de influência com políticos, os relatos sugerem que a organização das atividades desenvolvidas anteriormente apontavam para maior participação da comunidade e com um acompanhamento criterioso das instituições de apoio. Na fala dos entrevistados, uma dimensão populista e assistencialista parece prevalecer nas ações atuais.

Assim, se D. Lídia se lembra do Sr. Jorge de Assis, uma das primeiras e principais lideranças no início da organização comunitária, por suas relações com os vereadores, nunca deixa de reconhecer sua preocupação com a comunidade. Marina, por sua vez, se lembra da forma democrática como ele se preocupava em organizar a associação comunitária, as tomadas de decisões na sua gestão e a importância de seu papel na história da comunidade.

As lideranças da associação comunitária eram vistas como mediadores legítimos dos interesses locais, demonstrando não apenas conhecimentos sobre a cultura local, mas também sobre a legislação em diferentes setores. Em outras palavras, suas vivências diante da diversidade de demandas apresentadas pela comunidade capacitava-os a responder a diferentes exigências.

Até presidente da Associação resolvia problema antigamente, se tivesse briga entre vizinho por causa de cerca, os primeiros a ser chamados era a gente, porque o vizinho tava fazendo janela virado pro quarto do outro, porque o outro tava fazendo muro e comeu um pedaço do [lote] dele. Quem era chamado era a gente, que era presidente da Associação. Hoje eles chamam é outra pessoa que seria o líder da comunidade, entre aspas [faz alusão ao tráfico de drogas] [...] Eu acho que foi mesmo essa, depois que as pessoas dispersaram não houve mais aquela referência, alguém tomou conta dessa referência, com o revolver na mão, matando um ali, mostrando que ele era líder. (MARINA, 2006).

Marina considerava que a associação comunitária era dotada de tamanha legitimidade que, caso não tivesse se esfacelado devido aos conflitos internos de poder, teria condição de fazer frente não apenas à entrada do tráfico na comunidade, mas a qualquer forma de ingerência externa.

Antes as pessoas conheciam mais, brigavam mais pelas coisas, pelos benefícios, pelos interesses, hoje as pessoas entram pra dentro de casa e não se preocupam, tanto que até na área da segurança mesmo... Infelizmente as pessoas... quando acontecia uma briga, ligava pra polícia, hoje não as pessoas falam eu vou chamar o fulano de tal. Eles não chamam mais a polícia, chamam o traficante pra resolver o problema da briga de vizinho ou briga de rua, né? (MARINA, 2006).

Nos comentários de Paulo, atual presidente da associação comunitária, as lideranças estão desacreditadas. Em outras palavras, a associação comunitária, na mesma medida que perde autonomia, carece de legitimação pela comunidade. Nesse sentido, essas lideranças precisam estar sustentadas por políticas de assistência, geralmente voltadas para casos específicos, e raramente para demandas vistas como comunitárias. A mudança ocorre, portanto, na individualização de um movimento: seja na fragmentação da associação comunitária, seja na individualização das demandas (embora sejam problemas comuns da comunidade). Compreende-se que houve uma mudança nas demandas da comunidade e que não necessariamente encontraram na associação a capacidade para a resolução do problema.

Porque antes qual era o desejo das pessoas, era ta passando, podendo transitar né, não tinha como uma pessoa carregar um botijão de gás daqui da rua principal até a sua casa em dia de chuva, porque os becos muito lamacentos, passando esgoto né, e aquele desejo das pessoas era melhorar sua rua, era colocar iluminação, hoje os desejos são outros, hoje não se interessa mais em reunir o povo, para fazer reunião para colocar luz no poste, para trocar o poste da rua, hoje não interessa mais estar se reunindo porque não tem vaga em escola, porque o Centro de Saúde não atende, os desejos agora, as necessidades são outras, então é muito diferente, nesse sentido, hoje o que faria maior sentido, dentro do Aglomerado seria reunir as pessoas pra eventos, para as crianças, para os adolescentes, ter alguma ocupação, emprego, se falar assim vamos fazer uma reunião que vai arrumar a rua ninguém vai, ah fazer uma reunião ali que vai cadastrar um tanto de jovem para emprego todo mundo vai então as necessidades são outras, né! (PAULO, 2006).

Esse vazio de poder permitiu a entrada de outros agentes que não favoreceram o processo de mobilização comunitária. Se anteriormente as lideranças comunitárias, em nome da associação, eram chamadas para intervir nos conflitos, orientar nas dúvidas ou mobilizar para alguma ação, na atualidade da vila o tráfico de drogas assumiu uma postura autoritária, violenta e populista na resolução dos conflitos. Da mesma forma que os políticos de partido, os traficantes de droga assumem uma função de atendimento das necessidades financeiras mais prementes da comunidade, como dinheiro para táxi quando alguém precisa ser levado ao hospital, dinheiro para remédio, etc.

Então, hoje, no momento, eu vejo a vila, a comunidade está assim, afastada, porque, assim, há um tempo atrás, o pessoal era mais assim, tinha mais sintonia. Era sintonizado, né?! A Igreja, o grupo de jovens, o posto de saúde, escola, era sintonizado, mas o pessoal parece que hoje estão afastados. Não tem aquela sintonia mesmo, né?! [...] Estão assim, posto de saúde, creche, associação, está muito assim, cada um no seu cantinho tentando resolver seus problemas. Então eu acho o pessoal muito afastado, sem objetivo, as crianças sem ... a comunidade em geral não tem mais lazer, o pessoal está muito sem fazer nada, sem criatividade. [...] O número de traficantes está assustador, o número de morte está assustador, né?! A gente, o pessoal não está tendo mais para onde ir. Se vai, tem que voltar no dia seguinte, que eu tenho medo de voltar de madrugada, quando eu saí [da vila] e ia embora sozinha por aqui, assim, ia embora de madrugada sem medo nenhum. (DANIELA, 2000).

Estes problemas marcam, portanto, as mudanças na forma de organização de uma determinada comunidade diante de um determinado contexto sócio-histórico. Diferente do que ocorria no período de maior organização comunitária, as demandas se chocam com a própria organização do sistema, que tende a produzir uma grande massa de excluídos sem espaço no mercado de trabalho e na sociedade.

A história relatada sobre a Vila São Nazi, principalmente a partir do depoimento de moradores, evidencia o quanto as vivências, principalmente se construídas nas relações estabelecidas no convívio com as demandas da comunidade, favorecem a construção de uma subjetividade individual situada historicamente. O relato de Marina sobre sua trajetória de vida evidencia, mesmo com todas suas

peculiaridades, o movimento de construção e desconstrução dos movimentos comunitários não apenas na Vila São Nazi, mas de forma muito similar ao que acontece em outros contextos brasileiros, tal como os apresentam Paludo (2001) e Ricci (2007). Favorece este movimento sua condição ser atual, interativa, consciente e volitiva, tal como González Rey (2003) caracteriza os sujeitos. Essa condição de sujeito pensante, favorece uma percepção ao mesmo tempo que atenta para as circunstâncias que o cerca, sustentado por uma história individual que orientará suas ações. São estas ações que, em consonância com os princípios de outros membros, permite a releitura e reestruturação da história de uma comunidade. Nesse sentido, as subjetividades sociais assumem sua potência máxima como projeto coletivo.

No entanto, observamos também que em alguns relatos, sejam eles de indivíduos na condição de sujeito ou não, também retratam com grande fidedignidade um determinado momento histórico, como vimos nos relatos sobre as tragédias que assolavam os moradores da Vila São Nazi, bem como suas precárias condições de vida. Tais subjetividades individuais estão marcadas, mesmo que sem consciência desses indivíduos, por este contexto histórico.

Da mesma forma, a indissociabilidade entre a subjetividade individual e a subjetividade social revelou-se extremamente significativa para desfazer qualquer pretensão definitiva do desenvolvimento. Vimos que sujeitos apresentam uma apreensão diferenciada de contextos a partir de suas vivências. Elas permitem a construção de uma leitura mais concreta das situações, enquanto a ausência dessas vivências favorece a manutenção de subjetividades sociais estabelecidas.

Evidencia-se, por fim, que o conceito de subjetividade social de González Rey não pode estar associado a qualquer função deontológica, podendo associar-se à subjetividade individual sempre como uma explicação possível diante das configurações e circunstâncias disponíveis ao indivíduo.

Na próxima parte da tese, o objetivo pretendido é aprofundar na compreensão deste processo contínuo de construção das configurações subjetivas na interação entre subjetividade individual e subjetividade social. Para tanto, analisaremos em profundidade a história de vida de três entrevistados, buscando compreender

como as vivências com diferentes instituições fomentaram neles a construção de sua personalidade. A partir desses estudos, consideramos ser possível compreender o papel da escola e do contexto sociofamiliar neste processo.

6 SER SUJEITO, SER HISTÓRIA: O CASO DE MARINA

Embora Marina seja da segunda geração analisada, uma vez que estamos considerando como primeira a geração de seus pais, ela é a figura central na forma como organizamos nossas entrevistas, partindo dela para realizar as outras duas entrevistas.

Há uma peculiaridade na análise de Marina porque sua história pessoal torna-se inseparável da história da comunidade. Assim, compreender o desenvolvimento de uma dificilmente se separa do conhecimento da outra, reunindo assim os principais objetivos de nossa pesquisa: compreender a relação indissociável entre subjetividade individual e social. Veremos que Marina assume a condição de sujeito descrita ao final do capítulo anterior e na fundamentação teórica desta tese.

Marina é uma mulher negra, separada e, na época da entrevista, mãe de dois filhos (11 e 7 anos) e moradora da Vila São Nazi. Filha de pai negro e mãe branca, sua família mudou-se para o lugar onde ainda hoje mora desde a década de 1940.

Na época da mudança para a vila, o pai de Marina trabalhava nos Correios e a mãe era faxineira. Por iniciativa da mãe, iniciaram um pequeno comércio local, onde vendiam leite e pão, recebendo apoio do Sr. Jorge e da esposa dele – donos da única venda do local – para que conseguissem se manter no negócio. O local, ainda pouco povoado, com pequenas casas espalhadas na região, tinha na venda do Sr. Jorge e dos pais de Marina a referência espacial do que se desenvolveria com as características de uma favela. Aos poucos, novos moradores – principalmente encaminhados de outras regiões pela prefeitura – foram construindo seus barracos naquele lugar sem saneamento, sem luz, sem transporte, sem qualquer infra-estrutura.

A vila era considerada por Marina como um lugar seguro. Era freqüente deixar a venda aberta e “entrarem para dentro da casa”, sem que ocorresse nenhum furto.

Segundo ela, as vendas da comunidade hoje são gradeadas e o cliente deve se anunciar para que o proprietário abra as grades para que ele entre.

6.1 Relações familiares

A mercearia funcionava a partir do trabalho do casal, com o auxílio dos 12 filhos, revezando-se de acordo com os horários de escola. Com o adoecimento do Sr. Nazi e o crescimento dos filhos, a mãe de Marina decidiu convidar outras pessoas para virem morar com a família e ajudar nas tarefas da mercearia. Além da numerosa família, portanto, mais três pessoas foram criadas naquele ambiente, integrando sua dinâmica e organização. Marina conta que a mãe não pagava diretamente o salário para um dos rapazes que veio a morar com a família. Ela se responsabilizava em depositar mensalmente o dinheiro dele, para que “não fizesse bobagem”. No lote da família, alguns barracões foram construídos para alugar e aumentar a renda. Segundo conta Marina, também a nova família que irá alugar um dos barracões seria incorporada à organização, sendo chamados por “tios” pelas crianças das gerações seguintes da família de Marina. Destacamos essa relação “familiar” no relato de Sandra, sobrinha de Marina.

Os irmãos não demonstravam afinidade com as atividades comunitárias, mas sempre se envolviam com atividades esportivas - especialmente o futebol – e culturais, com ênfase no teatro. Era comum, portanto, que encenassem peças, cada irmão representando um papel, e outras pessoas da comunidade fossem convidadas para assistir as apresentações. Essas lembranças familiares em torno das peças de teatro serão muito significativas para as gerações seguintes, cujos sentidos subjetivos associados a essas atividades remetem sempre a momentos de confraternização e alegria para a família.

6.2 Infância

Sobre a infância, Marina evidencia que viver em um local sem recursos e com fortes laços comunitários teria tido alguma vantagem, considerando que essa condição tivesse propiciado maior liberdade, uma vez que podiam brincar até

tarde na rua. Relata que apanhava muito pelas brincadeiras de rua, especialmente por pegar carona nos pára-choques de caminhões que passavam perto de sua casa. A percepção das mudanças na vila diz respeito, principalmente, às mudanças nas formas de socialização e nas brincadeiras que desenvolviam.

Era muito bom, porque essa rua aqui era a rua principal, mas nem tanto carro passava, primeiro era rua de terra, depois cascalho, aquelas pedras que não sei como chama, e depois asfalto, e a Escola Municipal São Jorge não era aqui onde é hoje, aqui era um campo de futebol, então nossa casa dava acesso para o campo então a gente passava debaixo da cerca pra brincar. (MARINA, 2006).

O campo de futebol, recuperado na memória de forma recorrente pelos moradores mais antigos da comunidade, é repleto de sentidos nas lembranças de Marina. A vivacidade do relato é quase palpável, demonstrando a densidade e atualidade em sua memória.

A gente chamava a Vila de Buraco Quente. É, eu fico pensando porque, né? Creio que quando tinha jogo no final de semana – tinha muito jogo, né – então esquentava a Vila! Então o povo brigava, alguma, assim, dava facada e tal, mas ninguém morria, né? Era uma coisa maravilhosa! Era uma briga, era briga por causa de namorado, é porque fulano ganhou, fez gol... não era briga rivalidade ... É, não era. (MARINA, 2006).

Embora a família de Marina não tivesse envolvimento ativo com os movimentos comunitários, ocupou um lugar significativo na comunidade seja pela participação dos pais na igreja, seja pelas relações vicinais com a escola.

meus pais [...] participaram muito da igreja, a Vila tinha muita ligação com a igreja porque ... ela veio da São Vicente de Paula, então a associação era os mesmos membros a maioria, então ela tinha ligação com a igreja. Então todas as reuniões, todos os eventos partiam da igreja, para associação. [...] Depois mais tarde, fui presidente juntamente com Seu Jorge de Assis, [que] foi um dos primeiros presidentes. (MARINA, 2006).

Marina não freqüentou a escola infantil, indo diretamente para o ensino básico e ali aprendeu a ler e a escrever. No entanto, mesmo afirmando se lembrar bastante da Escola Municipal São Jorge, o único relato espontâneo de Marina sobre esse período escolar foi que, na terceira série, além de ser muito tímida, tinha muitas dificuldades em fazer amizades por um motivo inusitado.

Eu me lembro bastante da escola, né?! Um tanto, lembro, não me lembro da primeira professora, lembro da terceira, terceira serie, eu sempre fui uma aluna muito tímida, é eu lembro que eu era muito “mijona” então eu ia pra aula fedendo xixi e geralmente eu apanhava muito por causa disso, porque, primeiro que eu nem tomava banho pra ir pra escola, muito pequena, e segundo nenhum colega também, meus pais sempre corrigia por esse motivo né, e meus colegas quase nem ficavam perto de mim, por causa disso. E também eu não dava conta de conter, era uma necessidade que eu tinha e muitas vezes eu ficava na fila do banheiro feminino e as vezes eu fazia na fila, então eu não entendia, mas eu sabia que eu tinha um problema, eu era diferente das outras crianças e eu não conseguia segurar o xixi, então muitas vezes eu fazia até na fila do banheiro o que mais me lembro é essa parte. (MARINA, 2006).

Essa dificuldade enfrentada na escola ocorrerá também em outras atividades nas quais se envolvia neste período.

Nessa época mesmo eu me lembro que eu freqüentava o catecismo, lá no [Bairro] Gutierrez. Então iam crianças daqui da vila, do próprio Gutierrez e havia assim diferença, havia bastante crianças brancas e minha turma mesmo era só eu negra, então muitas crianças evitavam de me dar a mão na hora da oração. Então eu me lembro desse detalhe, mas na escola não, a maioria parecia, era tudo misturado então não tinha muita diferença pra mim, aqui não fazia diferença. Eu percebi a única diferença foi aí, no Gutierrez. (MARINA, 2006).

Marina relata que, fosse na escola ou na catequese, os profissionais apresentavam grande dificuldade ao lidar com a diferença e os problemas relacionados nessas relações entre as crianças. Embora relembre de algumas intervenções pontuais, considera que a tematização em torno dessas questões eram difíceis para a escola. Nesse sentido, relata sobre uma intervenção da professora de catecismo.

[...] essa vez que a menina não queria me dar a mão [...] “ah eu não vou dar a mão porque ele é preta”, aí a professora conversou, disse que Deus também poderia ser negro, mais uma conversa assim, só para os meninos me aceitarem, não teve um trabalho em cima disso não. De forma nenhuma eu não me lembro mais. Sempre, “pode dar a mão a Marina, ele é negra, mas ela é filha de Deus também, não me lembro muita coisa assim. (MARINA, 2006. Grifo meu).

As dificuldades enfrentadas pelas escolas são levadas ao paroxismo quando Marina relata a situação de sua irmã, também negra, em uma escola particular. Apesar de ter sido aprovada em primeiro lugar como bolsista numa escola particular não pode ser matriculada por ser negra.

Aí a Irmã falou claramente com papai na ocasião “olha infelizmente nós não podemos ficar com sua filha, ela passou e tudo, mas nós não podemos porque ela é negra e se eu colocar ela e será bolsista ela não vai pagar, pra eu colocar ela vai sair um tanto”. Ela falou desse jeito com papai, nós vamos perder [alunos], então nós não podemos colocar. (MARINA, 2006).

Aos dez anos de idade, as dificuldades em relação à incontinência serão superadas e a posterior mudança de escola colocará novos desafios. Na nova escola, também bolsista como teria sido a irmã, a diferença racial e social é também percebida de forma consistente, interferindo significativamente em seu desenvolvimento.

Fazia primeira série ginásial, hoje a gente chama de quinta série, primeira serie do ginásio [...] e lá era escola de freira. Principalmente porque as freiras maioria estrangeiras. Então tinha algumas que, a maioria era da Espanha, tinha muitas que nem falava nossa língua, tinha dificuldade em falar português, então a escola era alguns bolsistas, mas além de ser bolsistas, negra, vocês imaginam né, a discriminação era bem grande [...] Quando eu estava nessa escola eu tomei uma bomba, e não podia tomar nenhuma bomba pelo fato de ser bolsista, não podia. (MARINA, 2006).

Marina não evidencia qualquer tratamento discriminatório ou falta de respeito, mas a ausência de uma atenção como aluna foi considerada por ela nitidamente

prejudicial. Ela relata que sempre se sentira líder, condição que não pôde exercer naquela escola.

Então eu tomei uma bomba na primeira série pra segunda e daí eu fui estudar [em outro] colégio, aí eu fiquei mais à vontade. Era colégio de freira, mesma situação: eu era bolsista também, havia várias freiras, mas lá havia freiras negras, existiam varias freiras de outra nacionalidade, porem o tratamento era muito legal e eu sentia muito à vontade lá. Inclusive teve uma festa em comemoração, um teatro, eu me lembro que eu seria a única negra que poderia estar fazendo esse papel de Lídia Conga, eu e as outras filhas, e as outras alunas seriam de classe media né representaram os outros papéis. (MARINA, 2006).

A retomada da possibilidade de exercitar essa posição de liderança na escola para a qual foi encaminhada alterou seu empenho, rendimento e, principalmente, reconhecimento. Marina considera-se “com sorte” por estar sempre respaldada institucionalmente não apenas por seu bom desempenho, mas também por ser reconhecida nessas escolas pelas relações estabelecidas da família com a escola (no caso da Escola Municipal São Jorge) e dela com a escola através de seus trabalhos de catequese.

Eu estudei no Pio XII era bolsista [...] eu fui muito destaque lá, porque as irmãs eram freiras, algumas estudavam na sala comigo, então eu era muito boa em matemática então eu ia dia de semana, eu ia pra lá pra ensinar pra irmã e tal então eu tinha lá um certo privilégio com elas, e ainda sábado e domingo ia dar catecismo ainda, aí que eu crescia muito com elas, mas nem todas as pessoas eram tratadas como eu fui. (MARINA, 2006).

No entanto, no que se refere a sua escolarização na Escola Municipal São Jorge, Marina guarda muito poucas lembranças, tudo passando “muito rápido”, recordando-se apenas das relações que esta e seus funcionários viriam a estabelecer com a comunidade e as instituições das quais viria a participar na juventude e vida adulta.

Mas Marina reforça uma impressão repetida por todos os entrevistados: a familiaridade com a Escola Municipal São Jorge, com os que a freqüentam e com os que nela trabalham.

A familiaridade construída nesse espaço fomenta uma relação de identidade que cumpre um importante papel de ambientar os alunos a outras relações que não aquelas exclusivamente familiares – embora muitas das relações estabelecidas na escola também sejam familiares.

A escola seria marcada para Marina, portanto, por essas relações vicinais e de amizade. A escola não apenas fazia uso freqüente do telefone de sua casa em busca dos professores faltosos, mas também seu pai continuamente a ajudava de forma voluntária na resolução dos problemas de manutenção que surpreendiam a escola, como esgoto ou outros serviços de bombeiro.

Em contrapartida, as diretoras da escola em um dado momento da vida de Marina passaram a ser suas ex-colegas de escola, com as quais Marina já mantinha relações de amizade a partir da comunidade. Estas colaboraram significativamente nas instituições da comunidade. Na sua percepção, portanto, a escola é vista, hoje, principalmente, como uma instituição social voltada para o desenvolvimento da comunidade e não como uma experiência pessoal de formação escolar. Essa percepção, segundo ela, é predominante nas pessoas da comunidade, principalmente pelo trabalho que tem sido desenvolvido pela escola ao se aproximar das famílias.

Assim, apesar dos episódios ocorridos nas escolas por que passou, mesmo tendo recuperado lembranças de formas de tratamento que por vezes a segregavam (pela incontinência ou por ser negra), trata essas situações com menor importância. As suas qualidades foram evidenciadas a partir de sua entrada em outros contextos e segundo outros referenciais (relações com a comunidade, desempenho escolar e principalmente atividades de catequese).

Com isso, Marina foi inserida precocemente nos movimentos comunitários, tendo sido convidada pelas freiras da Congregação São Vicente de Paula, por volta dos 12 anos, a dar catecismo e a cuidar de crianças na pré-escola. Nos próximos anos de sua juventude, Marina passaria a ser convidada a participar de diferentes atividades, integrando-se ao movimento comunitário estabelecido pelas diferentes instituições da vila. Diferentemente das lembranças fugidias da escola, recupera com evidente frescor suas lembranças relativas às primeiras experiências nas

atividades comunitárias, apresentando com fidelidade o sentimento de entusiasmo e ingenuidade que pareciam marcar este período.

Então tinha espaço lá no centro comunitário que poderia ser utilizado, então a Irmã da Santíssima Trindade: “Marina, você podia dar aula pro Mobral”, mas eu ainda não estou apta”, “Não, você vai fazer uma reciclagem você vai aprender e vai ganhar meio salário mínimo. Aquilo pra mim foi uma farrá! Oh beleza! Ganhar meio salário mínimo à noite, tranqüilo... então eu dava aula para adulto. Isso ai foi na década de 70, aí eu dava aula. Eu nasci em 1956, então eu deveria ter uns 20 anos. Quase 20, né!? Aí eu comecei a dar aula pra adultos à noite. Daí surgiu aqui o Centro Comunitário, o Centro comunitário era onde é o Cersam, e tinha o Escola Municipal São Jorge lá também, de dia era escola, ai eu dava aula numa sala que foi cedida pra gente. (MARINA, 2006).

Esse engajamento inicialmente juvenil e voltado para interesses exclusivamente pessoais vai cedendo espaço, portanto, para um posicionamento compatível com as novas exigências e responsabilidades que a função passa a exigir. O volume de necessidades existentes na comunidade faz com que toda proposta emergente tome rapidamente proporções grandiosas.

Então pronto, dava aula à noite. Aí deu uma brecha e lá veio: “Marina, tem muito menino solto na vila, vamos arrumar uma escolinha para eles, o Mobral paga professora, dá merenda e dá material”. “Beleza! Vamos fazer!”. Começamos a fazer no Centro Comunitário aonde era o posto de saúde, então tinha três salas, onde a gente dava aula. [...] A gente dava meio horário de aula para os meninos, então a gente tinha uma turma de quase cem meninos de uniforme. [...] Uma turma dava aula de manhã e outra à tarde, eu era telefonista, trabalhava de manhã numa empresa de carro, concessionária e à uma hora da tarde eu já tava aqui para dar aula para os meninos, de uma às cinco. Então já tinha uma turma. (MARINA, 2006).

Essa incursão de Marina nas atividades desenvolvidas pelas instituições religiosas e comunitárias da vila irá marcar profundamente toda sua trajetória pessoal. Declara que toda essa trajetória foi construída de forma inicialmente involuntária, sendo levada pelos convites que surgiam. Sua única convicção passara a ser trabalhar na comunidade.

6.3 Juventude

Segundo Marina, seu envolvimento com o grupo de jovens da igreja católica da comunidade deu seqüência aos trabalhos comunitários já desenvolvidos por ela na vila.

É porque existia um grupo de jovens, eu participava e aí o padre precisava de algumas pessoas pra dar catequese e convidou algumas pessoas disponíveis. Como eu moro de frente para a igreja católica né, que é aonde a gente participava, ficou bem mais fácil. Aí a catequese era dada na Escola Municipal São Jorge, que era ao lado né, na época, então assim muito fácil, tranquilo, a gente fazia muito teatro né, então a gente já estava envolvida com esse trabalho. (MARINA, 2006).

O interesse da família pelo teatro irá demarcar, também, sua forma de penetração nas atividades desenvolvidas na vila. Assim, a timidez evidenciada por Marina na infância parece ter vida curta diante das novas demandas que as relações familiares e comunitárias apresentaram para ela. E é através do envolvimento com essas instituições que, segundo ela, irá aprender a estudar.

Ah, eu acredito que a catequese foi o início de tudo, da minha vida. Mesmo com a questão de escola mesmo e pra mim foi um treinamento pra lidar com tudo: com a comunidade, até mesmo com o rendimento escolar, que a gente acaba tendo uma desenvoltura maior. Em tudo! Questão de pesquisa, né? Antes na catequese a gente ia dar uma certa disciplina, falar sobre um certo ... um assunto, um tema, a gente tinha que pesquisar. Então alguma coisa contribuiu bastante, sabe? O que a gente não tinha, porque na escola tradicional, aquela escola que a gente estudou, naquela época, eu achava tão engraçado, a professora chegava na sala com os cadernos velhos, sabe, parecia que ela deu aula o ano passado com aquele caderno, o planejamento dela era aquele caderno, no outro ano também, sabe? Quando a professora era velha, quanto mais velha a professora mais velho o caderno dela de planejamento, sabe? Então essas questões, ela chegava para dar aula e pronto, não tinha pesquisa, não tinha nada, um trabalho livre pra fazer ... é um padrão deles mesmo. Então eu acho que a catequese outros caminhos, sabe, que é a questão de pesquisar... Amanhã: Ah, é Semana Santa, então vamos procurar alguma coisa, um teatro, vamos procurar alguma historia que conta a vida e a morte de Cristo, então assim, tinha muito que trabalhar aquilo, e acaba a gente treinando né, pra ser uma estudante mesmo, como deveria ser. (MARINA, 2006).

Marina evidencia o quanto sua aprendizagem ocorreu principalmente fora da escola, por meio do contato com uma pedagogia diferente da tradicional, na qual passava a ocupar um lugar ativo no processo de aprendizagem. Critica, assim, o modelo tradicional da escola e sua proposta de saber pronto e acabado, representado pelos “cadernos velhos” das professoras.

Em sua juventude, sua história pessoal estará estreitamente relacionada à da vila. As transformações e conquistas na comunidade são transformações e conquistas dela própria como sujeito. Pouco a pouco, à medida que ocorrem as mudanças nas instituições da comunidade com as quais ela está associada, vemos em seu relato que Marina abandona a aventura ingênua do início por uma postura mais consistente e madura, mas sempre deslumbrada. As conquistas são sempre descritas como fenômenos festivos.

É possível notar que as pessoas da comunidade iam se adequando às exigências das instituições conveniadas, se organizavam de uma forma particular envolvendo outras pessoas no processo.

Mas Marina começou a enfrentar atritos com a família. Tendo sido demitida do emprego, envolveu-se integralmente nas atividades da escola, creche e associação comunitária. A disponibilidade e interesse para trabalhar na venda da família já vinham diminuindo. No entanto, as cobranças da mãe por um maior interesse de Marina pela família evidenciam um descontentamento que começa a se avultar.

Lembra que eu falei que ficava o dia inteiro na creche? Eu ficava lá e ganhava o quê? Meio salário mínimo, não dava nem pra mim, e mamãe sempre cobrou muito isso da gente, “Ah você fica lá trabalhando de graça pro povo? Vai morar lá!”, então mamãe sempre falava isso comigo. Então isso também me trouxe, “Puxa vida, mamãe só fica me tocando de casa! O que é isso?”. Eu chegava em casa, eu morava aqui, aqui é uma casa grande, dividiu pra alugar, porque então eu chegava em casa seis horas da tarde, mamãe havia tirado todos os vasilhames, toda louça: “você vai lavar a cozinha agora para você aprender”. Então assim tinha que lavar do chão até o teto, sabe?! Uma coisa que não precisava, aqui em casa tinha empregada, e aquilo foi me deixando muito revoltada, eu fui e sai de casa, saí de casa com 26 anos, fui morar com uma, a tia da presidente da creche, que aí a gente já tava ganhando um salário, tal, carteira não, carteira assinada, aí eu fui ter minha vida sabe e depois minha irmã foi morar comigo. (MARINA, 2006).

Perguntada sobre a postura de seu pai em relação a sua decisão, Marina responde sem hesitar: “Papai não, sempre calado. Papai gostava muito que a gente ajudasse”. Marina evidencia que seu pai nunca fez questão que os filhos trabalhassem, exceto que contribuíssem para o funcionamento da mercearia. A polarização das posições de pai e mãe será evidenciada em vários momentos não apenas dessa entrevista, mas nas entrevistas com outros integrantes da família de Marina, permitindo assim compreender a construção da subjetividade social dessa família.

Diante desses atritos, Marina lida de forma ambígua. Perguntada sobre a influência da família na sua trajetória pessoal, evidencia que o sentido subjetivo de rancor nutrido pela incompreensão da mãe se sobrepõe mesmo aos aspectos positivos de suas relações familiares, inclusive a estima evidenciada em relação ao pai (que como veremos nos próximos estudos de caso, sempre será preservado pela família).

Então assim, a minha família, sem saber, sem querer eles me ajudaram muito. A gente já pegou gás aqui em casa emprestado pra levar pra Creche quando não tinha né, então eu pegava muita coisa mesmo, pegava arroz, açúcar, óleo, porque o MOBREAL não tinha mandado. Então eu acho que houve uma influencia muito boa, na questão assim, porque eu tinha condição de estar ajudando, tinha condições, eu podia sair de casa de manha e voltar de tarde, porque eu tinha muitos voluntários assim, na época sabe, foi muito bom, como minha família tinha mercearia, eu tirava as coisas levava pra Creche. Então assim, a minha família, sem saber, sem querer eles me ajudaram muito. (MARINA, 2006).

Esse relato matreiro de Marina é considerado repleto de significados. Por um lado, por evidenciar as rugas com a postura opositora da mãe. Por outro, por retratar de forma fidedigna como as relações de solidariedade, pautadas em um envolvimento integral dos sujeitos, caracterizavam as relações comunitárias.

As relações estão presentes nos relatos de Marina sobre o caso da diretora da escola que, todos os dias, levava lençóis limpos para a creche. Vale lembrar, ainda, o caso de D. Bruna, que cedeu parte de sua casa e de seu tempo para o

posto de saúde da vila. Em outras palavras, não é possível considerar o ato de Marina apenas como um ato vingativo em relação à mãe, mas também como uma ação engajada.

6.4 O amadurecimento diante dos compromissos com a vila

A idéia de que todo esse processo de envolvimento com o movimento comunitário ocorreu de forma circunstancial é válida apenas para seus primeiros momentos. Aos poucos, os jovens convidados a auxiliar a associação dos moradores passaram a desejar mudanças diante de uma instituição que já vinha se tornando conservadora.

É porque existia associação né, ela era bastante antiga e era composta só por pessoas antigas mesmo, e existia o grupo de jovens... a própria associação começou a convidar os jovens para participar das reuniões, porque o interesse da comunidade era levar os benefícios, e eles entendiam que os jovens tinham disposição para andar nas ruas, nos becos então a gente sempre participava, daí a gente começou a formar chapa, para entrar na associação. [...] primeiro a da Renovação, porque a gente queria colocar só jovens, aí quando era época de eleição o grupo de jovens montava sua chapa. (MARINA, 2006).

Marina foi eleita por duas vezes consecutivas como presidente da associação comunitária, permanecendo por oito anos nessa função. Ao assumir a presidência da Associação Comunitária da Vila ainda jovem, por volta dos 22 anos, Marina já apresentava uma significativa trajetória nos movimentos comunitários do lugar, participando de um dos momentos de transformação mais radical na história da comunidade. Através do PRODECOM foi possível à associação realizar as obras de infra-estrutura da vila.

Neste ponto evidencia-se como a participação na associação produziu um conhecimento aprofundado sobre a situação da comunidade em Marina, fazendo-a compreender o funcionamento das relações políticas e como administrá-las. Marina demonstra significativo conhecimento sobre a situação da vila tanto em

seus aspectos materiais quanto sociais, auxiliando na compreensão de uma subjetividade social vigente na comunidade. Essa subjetividade social tem um papel fundamental, pois permite identificar a importância de certas ações e conquistas para a mobilização comunitária.

... toda área daqui de dentro do Morro das Pedras são áreas invadidas né, nós temos uma parte que foi da prefeitura cedida pela prefeitura para a pessoa ela assenta né, ela mora no local, hoje ela tem o título de propriedade, que foi passado, me parece foi na década de 80 mesmo pelo Sergio Ferrara, foi o primeiro prefeito né. E eu acredito que fomos os primeiros a receber o título de propriedade em Belo Horizonte nessa ocasião. A pessoa receber a escritura não pode vender então ela, tem é a posse do terreno e é tudo legalizado ... depois dessa titulação as pessoas animaram a arrumar suas casas. Porque elas tinha aquela desesperança, "Ah, eu vou mexer aqui, daqui a pouco a prefeitura vem aqui e me tira", então hoje não, ... antes não se construíam dois andares, hoje como não tem muito espaço as pessoas tem feito até três andares no meio da vila, tem casas boas, muito boas. A maioria das pessoas são pedreiros, pintores ou bombeiros então eles trocam serviços, fazem o melhor né agora. (MARINA, 2006).

Marina demonstra como sua relação com aquilo que a comunidade produz é constituinte de sua subjetividade, é um espaço no qual se nutre e desenvolve através dos ganhos, das vantagens e dos avanços que a comunidade obteve, mesmo antes de seu mandato, que irão refletir na construção de seus propósitos. Demonstra uma compreensão do processo histórico de construção da comunidade a partir de uma coletividade, dentro da qual ocupa um lugar significativo.

Em seu relato percebemos em Marina uma mudança de postura no decorrer de sua trajetória. Inicialmente verificamos uma situação na qual é convidada a participar e ainda insegura ("eu não estou apta") é chamada a desenvolver as atividades. Da forma como é possível, assume funções e organiza a creche como uma aventura e como uma possibilidade de renda. O embate com as instituições conveniadas provoca nela uma percepção institucional com a qual terá de lidar. Ao falar da associação comunitária e suas ações, consegue mesclar um conhecimento que reúne sua experiência administrativa (o que podemos considerar como uma subjetividade social oficial) e sua experiência de moradora (subjetividade social local). Aquela apresentando as condições formais e legais na

administração de instituições voltadas para a prestação de serviços, esta voltada para o reconhecimento dos hábitos, anseios e características gerais dos moradores da vila.

É possível perceber que a comunidade neste período, tal como a compreende Marina, atingiu o ápice de participação e envolvimento da comunidade neste período em que permaneceu, durante nove anos, envolvida com a creche e a Associação Comunitária da Vila São Nazi. No entanto, Marina percebe que este movimento foi definhando aos poucos.

Até presidente da associação resolvia problema antigamente, se tivesse briga entre vizinho por causa de cerca, os primeiros a ser chamados era a gente, porque o vizinho tava fazendo janela virado pro quarto do outro, porque o outro tava fazendo muro e comeu um pedaço do [lote] dele, quem era chamado era a gente, que era presidente da associação, hoje eles chamam é outra pessoa que seria o líder da comunidade, entre aspas [...] Eu acho que foi mesmo essa, depois que as pessoas dispersaram não houve mais aquela referência, alguém tomou conta desse referencia, com o revolver na mão, matando um ali, mostrando que ele é o líder. (MARINA, 2006).

Segundo Marina, esse movimento do qual fez parte sofreu significativas mudanças a partir da satisfação das necessidades mais básicas da população. As demandas passam a ser de outra natureza e a vila passou a se organizar segundo outra configuração. A associação comunitária, segundo ela, perdeu sua força e o caráter aglutinador de outrora para se tornar uma instituição esvaziada de sentido e representatividade na vila.

Hoje os desejos são outros, hoje não se interessa mais em reunir o povo, para fazer reunião para colocar luz no poste, para trocar o poste da rua, hoje não interessa mais tá se reunindo porque não tem vaga em escola, porque o centro de saúde não atende. Os desejos agora, as necessidades são outras, então é muito diferente. Nesse sentido, hoje o que faria maior sentido, dentro do Aglomerado seria reunir as pessoas pra eventos para as crianças, para os adolescentes, ter alguma ocupação, emprego. Se falar assim: "Vamos fazer uma reunião que vai arrumar a rua". Ninguém vai! "Ah [vamos] fazer uma reunião ali que vai cadastrar um tanto de jovem para emprego". Todo mundo vai. Então as necessidades são outras, né! (MARINA, 2006).

Essa nova configuração, portanto, está orientada segundo a lógica dos conselhos, representativos das diferentes áreas (educação, saúde, etc.). Apesar da especificidade da atenção que este modelo pode trazer para os moradores, facilitando localizar as demandas, um contraponto preocupante segundo seu ponto de vista é a divisão do movimento comunitário, anteriormente tão aguerrido diante dos problemas da vila. Considera, portanto que há uma desmobilização dos moradores. “Antes as pessoas conheciam mais, brigavam mais, pelas coisas, pelos benefícios, pelos interesses, hoje as pessoas entra pra dentro de casa e não se preocupam”, diz Marina. E conclui: “então os setores estão separados e facilitou, mas dividiu as pessoas”.

Durante certo tempo, Marina mudou-se da vila e passou por situações muito difíceis ao morar com o pai de seus filhos, que neste período estava desempregado.

Marina decidiu, a partir da sugestão de uma amiga, voltar para a vila e concorrer ao cargo eletivo de conselheira tutelar. Realizou, a partir de sua eleição para o cargo, uma significativa análise na qual confrontava sua experiência atual com sua experiência anterior na vila.

Relata, portanto, que já exercia a função antes de assumi-la, uma vez que sempre participou a partir dos grupos de jovens e das diferentes organizações nas quais atuou, sempre buscando socorrer crianças e orientar familiares. No entanto, uma diferença é significativa para suas intervenções como conselheira.

O Conselho Tutelar lida com a lei, ele faz cumprir né [...] se fosse antes um pai que tá negando pensão pro filho e o filho tá passando necessidade, a gente ia lá, tentava sensibilizar, e não resolvia. Hoje não, com o poder na mão, eu posso ir falar: nós vamos arrumar um advogado, e o advogado vai tratar disso. Pra essa mãe, e a gente não tinha esse poder, uma mãe batia numa criança, hoje não nós estamos lidando é com a lei, bateu, espancou, machucou vamos tratar dessa mãe, o que tá acontecendo, vamos aplicar medida. Então esse poder da lei é muito bom, desde que ele seja cumprido, desde que a gente consiga fazer. Se não conseguir você tem outras instâncias que antes não tinha. (MARINA, 2006).

A legitimação desse poder institucionalizado não confronta, portanto, no caso de Marina, com os trabalhos voluntários que mobilizavam as pessoas da vila na década de 1980, mas o oficializa. Da mesma forma, apesar de apontar para possíveis limites a políticas localizadas em áreas específicas de atuação nos trabalhos comunitários, considera que há avanços significativos na organização pautada em orientações a partir de políticas públicas. Em outras palavras, não aponta, como encontramos em outros relatos, uma dicotomização entre movimentos espontâneos e movimentos institucionalmente organizados. Marina demonstra apostar nas políticas públicas como possibilidade de organização dos trabalhos comunitários.

Eu acho que antes, por exemplo, o presidente se coloca, a gente que é presidente da associação, por mais que você faça pela comunidade, você é voluntário, então se você por um motivo ou outro, porque você trabalha em outro lugar, e você ocupa aquele cargo de presidente, se você arrumar o muro da sua casa, principalmente dentro de vila, arrumou o muro, vão falar: dinheiro da associação. Igual assim tem muito isso, as pessoas não vêem. O voluntário pra eles tem que ser uma pessoa que nunca, ou tem que estar muito bem de vida, ou se ele conseguir adquirir alguma coisa, eles vão dizer que é por causa, que a pessoa tá ali naquele cargo, tá roubando. Fala claramente isso: “você viu fulano? Ele é Presidente da Associação. Olha como ele melhorou de vida”. Eu acho que é isso. Eles não conseguem entender como a pessoa pode melhorar de vida trabalhando como voluntário, então eu acho que depois que você tem um trabalho remunerado, mas também adquire certo respeito, na sociedade mesmo, na comunidade, pelo menos eles falam: “ela ganha pra isso, ele tem que fazer pra mim”. Pelo menos isso, não fala mais que está roubando. Mas já coloca tarefa na sua mão que às vezes nem é da sua competência porque ganha pra isso, uai! (MARINA, 2006).

Marina esclarece que embora haja equívocos na forma como a vila interpreta e demanda as intervenções daqueles que lhe prestam serviços, a remuneração isenta o profissional da acusação de corrupção e atribui-lhe um dever. Sua experiência na condição de presidente da associação permite-lhe compreender as mazelas dessa ocupação na subjetividade social da comunidade. Defende, portanto, uma remuneração profissional para o cargo, como forma de dar legitimidade e evitar interpretações maliciosas. Mas a postura de Marina se funda na profissionalização, como vimos criticada na fala de lideranças apresentadas no capítulo anterior e que denunciavam uma falta de implicação com a comunidade. Seus relatos sobre suas intervenções como conselheira evidenciam que não é a

remuneração a causa da fragilidade das ações profissionais, mas a falta de um sentimento dessa noção tão presente em Marina do sentimento histórico de comunidade. Os relatos anteriormente construídos sobre suas ações na comunidade demonstram uma inseparável relação entre vida pessoal e comunitária.

Outro dia eu tava saindo pra festa, chegou uma mãe aqui, “Marina, fulano de tal ta querendo sair de casa ta com a mochila prontinha, o menino dela tem 15 anos, ele ta com a mochila prontinha, quer sair de casa, eu falei puxa vida, na hora de sair pra festa? Festa de crente o povo come pra caramba, chego lá não tem nada, brinquei ainda. Fui lá e conversei com ele, não é minha função ta fazendo isso, mas eu como moradora, eu tava fora do horário, mas pra mim é gratificante ta fazendo isso, né fui lá conversei com ele, expliquei pra ele da lei, você tem só 15 anos, se você sair de casa, sua mãe vai ter problemas, você também, porque não pensa que você não responde porque você responde, até 18 anos você vai ter que ficar aqui dentro, ta, e de 18 pra frente você vai resolver sua vida, mas agora sua mãe responde por você, e você também responde porque se você sair de casa e sua mãe souber aonde você está, ela pode ir lá na delegacia dar um queixa e o juiz ir te buscar lá, mandar te buscar lá, então pra você não ter problema, fica em casa. Aí fui embora, conversei bastante com ele, vim embora. Então tem algumas questões, que é bom sabe, as vezes a mãe ta batendo no menino, eles fala vou chamar a Marina pra você, e pelo menos aquela hora abafa, pára, um pouco, cessa. (MARINA, 2006).

Observa-se que embora a entrevista fosse sobre a história de vida de Marina, vemos que esta se apresenta através de suas ações na vila, evidenciando que sua subjetividade está estreitamente vinculada a esse processo histórico, como uma postura voluntária e ativa. Nesse sentido, embora demonstre sua satisfação e reconhecimento por meio dessas vivências que a constituem, considera-se integrada a uma subjetividade social, na qual outros a sucederão ou estarão a ela ligados. Em outras palavras, seu projeto está circunscrito não apenas a si própria, mas a um projeto coletivo.

Sabe, e eu acho, agora eu tenho que sair porque a gente exerce uma função, mandato né... daqui um ano, eu tenho que sair, mas a gente fica pensando numa pessoa que possa exercer essa função lá, seja morador, pra ta atendendo nossa comunidade né, então tudo que venha a trazer de beneficio pra nossa cidade é muito bom, sabe que tem alguns empregos pros meninos que ta na área de risco, a gente traz pra cá porque meu interesse é o aglomerado, né! (MARINA, 2006).

Marina parece representar uma subjetividade social característica de um momento histórico no qual a coletividade seria como um ente vivo, militante e solidário. Nessa subjetividade social, a política representava uma possibilidade real de transformação da sociedade, causa em torno da qual os indivíduos constituiriam sua subjetividade e na qual a devoção à coletividade era uma de suas principais características.

A subjetividade social apresentada pelas lideranças comunitárias e retratada por Marina, à medida que narra a perda de poder da associação comunitária e a emergência de outras lideranças (traficantes e vereadores) retrata uma crítica à perda do sentimento de comunidade que mobilizava a população e a segmentação das ações a partir das políticas públicas em vias de implementação.

Essa subjetividade social é constituída principalmente pelos sentidos subjetivos desencadeados nas antigas lideranças, diante da percepção da mudança de posicionamento das pessoas que assumem as funções anteriormente voluntárias. Essa percepção subjetiva individualizada representa um contexto histórico, passível de ser verificado na literatura sobre o assunto. Literatura essa que certamente as entrevistadas não tiveram acesso.

Nas entrevistas que sucederão, tentaremos verificar como essa subjetividade social influencia na forma como as gerações percebem seu contexto e constroem sua subjetividade individual. No caso de Marina, foi possível perceber que a família teve um papel muito significativo na construção de sua personalidade a partir das relações estabelecidas com as instituições sociais, no apoio implícito do pai e nas atividades coletivas (como festas e apresentações de teatro) desenvolvidas pela família. Mesmo enfrentando o antagonismo da mãe, o apelo de seu projeto pessoal se sobrepunha às restrições que ela lhe impunha. Mas é a escola, não sua primeira escola, mas aquela na qual ela iniciou suas relações com o movimento de catequese que permitiu a Marina iniciar na construção de seu projeto de vida. Enquanto a escola era vista muitas vezes como restritiva à possibilidade de efetivamente vir a conhecer, o movimento de catequese apresenta para ela uma possibilidade real de aprender. E, de fato, o conhecimento desenvolvido por Marina na execução de seu projeto é facilmente percebido em sua trajetória e nas obras em que participou na comunidade.

Como a família e a escola estariam hoje? Qual seu papel na trajetória da geração que sucedeu Marina? A partir dessas questões, buscamos, por meio de entrevistas de história de vida de Sandra e Laura, compreender nessa mesma família e nessa mesma escola, como essa subjetividade social distinta configuraria suas subjetividades individuais.

7 SER SUJEITO DA MINHA HISTÓRIA: O CASO DE SANDRA

Sandra mora na Vila São Nazi desde que nasceu e foi aluna da Escola Municipal São Jorge na primeira metade da década de 1990. Os avós maternos de Sandra – pais de Marina – moraram nesse mesmo lugar, com seus treze filhos desde a década de 1940, ou seja, antes do surgimento da escola. Trata-se, portanto, de uma das famílias mais antigas da vila.

Sandra é a primeira filha de uma das filhas dessa família, cuja gravidez precipitou o casamento. No período da entrevista, Sandra estava com pouco mais de 20 anos de idade e fazia graduação em uma faculdade particular na área de humanas. Sandra tem uma irmã mais nova, cerca de cinco anos, Laura, – e que também foi entrevistada – e um irmão cerca de oito anos mais novo.

A entrevista ocorreu em um período muito conturbado na família de Sandra, tendo ela saído de casa por não aceitar conviver com o pai, após este tê-los abandonado cerca de dois anos antes da data da entrevista. Assim, entrou em conflito não apenas com ele, mas também com a mãe que o aceitara de volta. A entrevista revela não apenas o relevo desta questão na configuração subjetiva de Sandra em torno da família e de seu projeto pessoal, mas principalmente traz elementos significativos e persistentes dessa configuração.

No início da entrevista, Sandra comportou-se de forma reservada e comedida ao falar de si, sendo este um traço psicológico distintivo em relação à irmã. Utilizou-se, inicialmente, de relatos objetivos e descritivos para responder às perguntas, demonstrando uma preocupação em não ser redundante em relação às entrevistas realizadas anteriormente com sua irmã: “a gente viveu muito no conflito. Minha irmã teve aqui. Ela já deve ter falado isso”.

7.1 A família

“A manifestação diferenciada do sujeito em cada espaço social concreto está subjetivamente constituída por sentidos subjetivos procedentes de suas experiências atuais e anteriores dentro de outros espaços sociais. Portanto, suas ações evidenciam a história complexa de sua vida social anterior. Neste sentido, o estudo do sujeito nesses cenários microsociais implicaria compreender os comportamentos ali produzidos por meio das configurações subjetivas diferenciadas que participam do sentido subjetivo desse comportamento, nas quais se sintetizam os diferentes momentos da vida social do sujeito”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 195).

Os sentidos subjetivos de Sandra sobre sua família evidenciam que essa é a configuração mais significativa em sua subjetividade individual, caracterizando o que González Rey chama por configurações da personalidade. Essa configuração revela sua complexidade ao evidenciar que estes sentidos estão associados a experiências extremamente díspares em relação à experiência do que ela nomeia como família, compondo diferentes configurações subjetivas, manifestas a partir de três experiências predominantes: a família materna, a família nuclear e a família desejada.

Os sentidos subjetivos associados à família materna parecem compor uma configuração na qual será representado o ideal de família para Sandra. Os sentidos subjetivos manifestos nessa configuração – mas também encontrada nas impressões da irmã – têm como principais características a amizade, o lazer coletivo, as relações sociais e as atitudes jocosas em relação aos mais diferentes temas – dentre eles o que se refere ao ser negro.

Esses sentidos subjetivos em torno da família materna se manifestam configurados em torno de diferentes vivências em seu relato: nos encontros familiares por parte da família da mãe; na presença marcante da avó junto à família nuclear; e no apoio da família de Leda – inicialmente inquilina nos barracões da avó e, posteriormente, membro da família – com a qual guarda boas lembranças da infância. Estes sentidos subjetivos relacionados à família serão expressos por meio de diferentes indicadores a seguir.

7.2 A família materna: organização, trabalho e relações de convivência

Como foi apresentada anteriormente, a família materna de Sandra vive na Vila São Nazi há mais de 60 anos. Quando se mudaram para lá, a região era apenas precariamente povoada, com casas aqui e ali e com áreas de zona rural. Vindos do interior, o avô, então funcionário público, e a avó, sempre muito criativa e disposta a garantir alguma renda extra para a família. Tiveram treze filhos.

Além da padaria do Sr. Jorge, apenas a mercearia da família supria comercialmente a necessidade dos moradores locais. Segundo relato de moradores mais antigos da comunidade, o Sr. Jorge era o personagem considerado mais influente na comunidade daquela época, tendo ele, junto com a esposa, ajudado significativamente a família materna de Sandra na organização da mercearia.

Conforme apresentamos anteriormente no relato de Marina, além da convivência com a comunidade por meio da mercearia, as relações se aprofundavam também nos encontros na igreja, nos grupos por ela organizados, no time de futebol local e, posteriormente, na associação de bairro. Estes espaços ocupados na comunidade, juntamente com uma vida social ativa dos responsáveis pela família, ofereceram elementos para compreender sua organização e sua dinâmica nas relações sociais. Internamente, a família dividia a responsabilidade na venda, sendo que todos os filhos trabalharam ali. Nas palavras de Sandra: “Tipo uma merceariuzinha, uma mercearia, né. Vendia de tudo, pão, leite, um pouco de verdura, mantimento, essas coisas”. Segundo Sandra, a mercearia “mantinha a casa, ela e meu avô. A vida deles era essa, era viver do comércio. Aí colocavam os filhos também trabalhando para ajudar, aí tinha uns filhos mais velhos que começaram a trabalhar mais cedo pra ajudar”. O relato de Sandra evidencia que, mesmo não tendo vivenciado certas situações por ela relatada sobre a família materna, há grande coincidência entre seus relatos e o de Marina. Isso indica que a história familiar é transmitida de uma geração para outra. Essa coincidência é relevante para nossa análise, pois indica haver um espaço de interação e

comunicação familiar, ao menos no que diz respeito à história familiar. Esse espaço será evidenciado por Sandra, como veremos adiante.

Outra fonte de renda da família era o aluguel das casas construídas no lote da família. Como veremos, a família numerosa e sociável favorecia a criação de um espaço de convivência entre todos estes personagens: familiares, amigos e inquilinos. Estes representam outro grupo de relações, com conotação quase familiar. Assim, os locatários eram acolhidos pela família da avó que, com maior poder aquisitivo, os inseria nas relações familiares e comerciais. Isso é revelado por Sandra quando relata suas lembranças de diferentes personagens do cotidiano familiar que cuidavam dela e de seus irmãos quando sua família nuclear estava em dificuldades.

Tem uma tia minha. Assim, a gente considera como tia. É a Leda... e o marido dela. A gente chama ele de Tião. Então eles participaram muito da vida da gente, praticamente criou. Eu falo que ela é minha segunda mãe e ele é meu segundo pai. Eles viviam lá... como o quintal é grande, tinha umas casas de aluguel e eles viveram lá muitos anos, como amigos da família". (SANDRA, 2006).

Na caracterização desses personagens, Sandra evidencia os sentidos subjetivos mobilizados por eles ao preocupar-se sempre em apresentá-los como amigos ou familiares, mesmo que fossem remunerados para ajudar nas tarefas domésticas da família. No entanto, essas relações estão baseadas em um acordo tácito de ajuda recíproca, no qual a avó ajudava na manutenção da família de Leda e esta na organização da família da avó de Sandra. Estabelecia-se uma relação de reciprocidade entre as necessidades de trabalho daquele e a organização cotidiana destes.

É nesse cenário que Leda passa a freqüentar a casa como amiga e ajudante nos serviços domésticos. A narrativa de Sandra sobre como se estabelecem essas relações evidenciam uma organização comunitária, pautada numa lógica diferente do emprego formal.

... a mãe da Leda é muito antiga na comunidade, já morreu, eu não sei o nome porque ela já morreu. Então, cresceu na comunidade e minha avó foi criando esse vínculo de amizade. Então veio a Leda, ela [a mãe] faleceu, então a Leda parece que ficou com uma mãe de criação e minha avó parece que também tinha uma amizade com essa mãe de criação. A Leda foi e começou a trabalhar para minha avó, passar roupa, lavar, porque era muitos filhos, então ela ajudava, era muita gente para cozinhar e tudo. Então ela foi ajudando a minha avó e foi criando essa amizade, minha avó hoje tem ela como filha também. (SANDRA, 2006).

Evidencia-se a partir deste relato como as relações familiares são organizadas segundo a centralização do comando e organização da estrutura doméstica na figura da avó. Essa organização ocorria principalmente em torno do cuidado com a educação das crianças, com a distribuição das tarefas vinculadas ou não à produção de capital e controle financeiro da família e membros agregados. Ou seja, uma subjetividade social hegemônica, pautada no modelo familiar, organiza as relações entre todos os integrantes dessa família ampliada, que irão exercer uma ou várias funções na organização familiar, sendo estas em grande parte distribuídas pela avó.

É importante relatar que embora a abertura para as relações de amizade seja uma característica marcante da família de Sandra, tal organização é uma das características de relações comensais na qual o cuidado de membros não familiares é compensado pela assunção por parte deles de responsabilidades e trabalho, mas também atravessadas por relações de afeto. Como será verificado, os relatos de Sandra não deixam entrever o estabelecimento de relações hierárquicas entre a família de Leda e da família materna de Sandra, mesmo que Leda tenha trabalhado para a avó de Sandra e tendo sido inquilinos dela.

É importante observar que embora os relatos de Sandra evidenciem que a funcionalidade é a principal característica da organização da família materna, sendo reorganizada ou desconstruída sempre que se torne pouco operativa, a subjetividade social erigida em torno dessa organização oferece outra interpretação.

Assim, à primeira vista, os relatos de Sandra evidenciam que a mercearia é desativada não apenas pela morte do avô, mas também pelos diferentes rumos e

interesses assumidos pelos filhos. Não haveria, neste caso, uma tradição que organizasse tais relações, mas apenas o imperativo da necessidade.

Por outro lado, é possível observar que a subjetividade social construída em torno da organização familiar constrói sentidos subjetivos em seus participantes, especialmente a partir das ações atribuídas à avó materna. Para esta, a ruptura com essa organização não é vista apenas por sua disfuncionalidade, mas compreendida como uma falta moral. É possível observar nesta organização familiar uma caracterização de seus participantes segundo o papel assumido – ou recusado – por cada integrante nessas relações. Marina é um dos casos mais emblemáticos dessa recusa à organização familiar, sendo criticada por “abandonar” a família e priorizar seu envolvimento com projetos sociais na comunidade. Outro personagem dessa história familiar é a mãe de Sandra, considerada inepta. Vemos que a avó assume repetidas vezes seu lugar como chefe de família e tomando decisões em seu lugar. Consideramos a atribuição desses papéis como uma subjetividade social por serem corroborados no discurso de ao menos um dos demais entrevistados.

Não obstante, a história familiar irá apontar para a superação dessa subjetividade social segundo as condições produzidas pela sua reorganização e dos papéis necessários para ela. Em suma, a subjetividade social é responsável por oferecer uma coesão afetivo-cognitiva em torno da organização proposta, podendo ocupar um lugar mais ou menos funcional de acordo com a cumplicidade de seus integrantes ao reforçarem sua pertinência.

7.3 Os laços fraternos da família materna

Os principais sentidos subjetivos mobilizados na configuração subjetiva de Sandra sobre a família materna estão associados à manutenção dos laços familiares entre os tios. Nas lembranças de Sandra, estes tios, mesmo após o casamento, sempre promoviam encontros e festas com toda a família e amigos mais próximos. Os inúmeros episódios narrados nesses encontros, lembrados pela entrevistada de forma vívida e saudosa, mesmo sem tê-los presenciado,

compunham a subjetividade social que caracterizavam esta “família ampliada”. Os sentidos subjetivos produzidos por estes relatos mobilizam em Sandra um forte sentimento de identidade, representando a configuração subjetiva de uma família desejada.

Toda a vida teve muito amigo, até hoje. Amigo de fulano: “Ah, amigo de ciclano veio aqui visitar”. Porque eles se tornaram também familiares, porque a família é muito grande, são treze. Então sempre foi isso, entra e sai. Ficava até de madrugada, muitas festas, então muita gente freqüentava, além dos filhos. (SANDRA, 2006).

Outro sentido subjetivo manifesto de forma muito evidente no relato de Sandra diz respeito à postura acolhedora, festiva e sociável dessa família, sempre recebendo muitas pessoas em uma casa já bastante povoada. A amizade, portanto, apresenta-se como centro dessa configuração subjetiva da família, sendo retratada como um valor característico.

Verifica-se nos relatos de Sandra que as amizades de infância, da escola ou da vizinhança se estendem até a idade adulta. Na configuração subjetiva sobre sua família materna, percebe-se um processo de socialização repleto de personagens, marcado por conversas, casos e festividades, característicos deste cenário familiar.

Tal subjetividade social familiar, voltada para a manutenção da proximidade entre os familiares favorecia também entre as crianças um relacionamento próximo e carregado de sentidos subjetivos.

Moro no fundo da casa da minha avó, então sempre meus tios estão indo lá. Então sempre a gente tá tendo esse contato, mas tinham tios meus que moravam em Santa Luzia, Lagoa Santa, então a gente sempre estava indo para esses lugares, nas férias ou nos fins de semana. [...] eles também vinham muito para cá, meus primos passavam muitas férias, final de semana eles vinham muito para cá. Mas teve uma época da minha vida que eu freqüentei muito a casa da minha tia que é em Santa Luzia. Tenho uma prima que é da minha idade, um primo meu que é um ano mais novo e tem uma outra prima também que é da mesma idade. Então a gente ia lá, ficávamos 15 dias das férias, a gente brincando. Lá era interior, agora que lá está desenvolvendo, lá era

interior. A gente brincava muito de pegador, de esconder. Então era isso mesmo, brincar de queimada, rouba-bandeira... (SANDRA, 2006).

A subjetividade social da família materna parece constituir-se no discurso de Sandra como uma tradição familiar, em torno da qual parecem reconhecer laços de afeto e identidade. O próprio relato dos hábitos representa uma expressão dessa subjetividade social, sob a forma de uma identidade, de um pertencimento.

Meu avô cismava de varrer o passeio para escutar a conversa, aí todo dia todo mundo ficava na rua até tarde e ele ficava varrendo o passeio para escutar a conversa. Todo dia que a gente tá na rua conversando minha tia repete o caso, aí ela vem com a vassourinha: "Eh, tia, está escutando a conversa, né!". "É! Tô fazendo igual papai fazia". (SANDRA, 2006).

O avô ocupa – através do relato de Sandra e confirmado também por Laura e Marina – um importante papel na subjetividade social da família, caracterizado como um personagem muito peculiar em suas relações: despertando um sentimento de ternura por sua relação com as crianças e de companheirismo com os jovens.

Eu me lembro que meu avô era uma graça, tadinho. Também era muito carinhoso com a gente, lembro disso, que ele gostava de fazer muito as vontades dos netos, muito carinhoso, muito atencioso comigo. Porque eu fui à primeira neta que estava bem junto dele. Primeiro porque eu vim fora de casamento e minha mãe estava lá, minha mãe era muito querida por ele, devia ser uma das filhas prediletas. Então eu me lembro disso, só da questão do carinho, da atenção que ele tinha. (SANDRA, 2006).

Não é mencionada sobre ele qualquer intervenção na instrução ou controle direto dos filhos ou netos, mas apenas em relações que caracterizem um envolvimento lúdico e afetivo.

Tal responsabilidade sobre a instrução, controle e organização familiar é o papel atribuído à avó materna na subjetividade social da família – e na configuração subjetiva de Sandra. Esse papel será ainda mais característico após a morte do avô de Sandra e na relação que esta avó passará a assumir em relação ao pai de

Sandra. O relato de Sandra mencionado acima permite entrever o cuidado especial da família com a mãe de Sandra em função das condições nas quais veio a ocorrer o nascimento de Sandra. Daí, provavelmente, as intervenções freqüentes da avó.

A avó materna é a proprietária do lote onde os pais de Sandra se instalaram. Este espaço também mobiliza em Sandra sentidos subjetivos marcantes, manifestos no relato de suas lembranças sobre as brincadeiras tradicionais em meio às plantas e à horta.

A avó, mesmo considerada “muito brava”, também provoca sentidos subjetivos relacionados à ternura, especialmente porque relacionados a um cuidado e preocupação com os netos.

Minha avó era bem brava, era brava demais. Ela brigava até... Principalmente quando tocava nas plantas dela, nossa, ela mudava completamente. Brincava de bola e as bolas caíam. Nossa, ela xingava até... Até [que] hoje, ela está menos brava. (SANDRA, 2006).

Contrária à análise que Sandra irá fazer adiante sobre o comportamento de seu pai, o sentimento de ternura atribuído à avó não advém de uma valorização de posturas autoritárias, mas do reconhecimento de que deve haver legitimidade no exercício da autoridade, conquistada a partir da atenção e do afeto. “Ela [a avó] era bem brava, mas sempre foi uma pessoa muito presente, muito carinhosa com a gente, muito atenciosa”. (SANDRA, 2006).

Assim, a configuração subjetiva hegemônica de Sandra sobre família aponta para a avó e a família materna como principais referências, ressaltando as lacunas nas relações afetivas estabelecidas com sua família nuclear. Seus relatos evidenciam o papel decisivo da avó na organização familiar, “assumindo”, por vezes as netas: “Apesar de que minha avó sempre teve uma relação razoável com meu pai. Teve certa época que defendia muito [as netas]”. (SANDRA, 2006).

Há uma grande coincidência entre o relato de Sandra e o de sua irmã Laura nestes relatos sobre a família, indicando uma subjetividade social na configuração familiar, em torno da qual a avó parece ter um lugar significativo. Evidencia-se

que a subjetividade social da família materna é hegemônica na construção de sua configuração subjetiva de família.

Contudo, não apenas a avó ocupará esse lugar. Nesse sentido, um personagem agregado à família, desperta em Sandra sentidos subjetivos marcantes ao corresponder a essa subjetividade social familiar. Trata-se de Leda, uma inquilina de sua avó que irá integrar essa organização familiar de forma extremamente participativa. Tais relações estreitam-se em uma convivência além dos muros, da organização familiar ou mesmo das relações de trabalho estabelecidas entre os locatários e a família materna de Sandra. Em outras palavras, os sentidos subjetivos suscitados por essa convivência ofereceram elementos significativos para a constituição de sua configuração subjetiva sobre família. Essa configuração, nos relatos de Sandra, evidenciará um papel significativo em sua subjetividade individual, orientando seus projetos futuros.

A gente considera como tia. É a Leda (...) e o marido dela – a gente chama ele de Tião. Então eles participaram muito da vida da gente, praticamente criou. Eu falo que ela é minha segunda mãe e ele é meu segundo pai. [...]

Então eles têm autoridade para vir chamar a atenção, “isso tá errado”, “isso não pode”. Considero eles demais da conta e também foram pessoas que ajudaram a gente demais. (SANDRA, 2006).

As vivências constituintes dessa configuração são recuperadas de forma muito enfática por Sandra em suas lembranças da pré-escola, período em que permanecia durante todo o fim de semana com a família de Leda. Eles eram chamados por Sandra como “tios”, que já nessa época, moravam em outra cidade. Estes a pegavam na própria escola nas sextas-feiras, onde a deixavam apenas na segunda-feira. Desta forma, os sentidos subjetivos sobre família manifestos por Sandra não indicam distinções significativas entre a família materna e essa família, consideradas, como configuração subjetiva hegemônica, uma única e mesma coisa. Os principais sentidos subjetivos mobilizados nessa configuração estão relacionados à presença, ao carinho e ao cuidado atribuído a estes personagens.

Tem uma tia minha, essa que eu vou para a casa dela, sempre que tem festa, vai ela, o marido e os quatro filhos. Ela tem uma filha que é casada, então vai a filha, o netinho, mais o genro. Isso para mim é lindo, coisas que na minha família [nuclear] eu nunca tive isso. (SANDRA, 2006).

Todos esses indicadores evidenciam o tratamento respeitoso entre essas famílias, uma vez que Sandra sente-se acolhida ao mesmo tempo em que legitima a autoridade destes sobre ela. Essa referência de justiça e autoridade irá integrar sua configuração subjetiva de família, apresentando-se como contraponto a sua própria família e à forma como avalia o exercício de autoridade por parte de seu pai.

Como veremos adiante, há grande similaridade entre a avaliação de Sandra sobre a avó, a família de seus tios e a família que deseja para si, apresentada na época da entrevista como um de seus principais objetivos.

Mesmo verificando limites na configuração da família materna – pois, reconhece que também ali há problemas – o sentimento de frustração diante de sua família aponta para a eleição de uma característica considerada fundamental na família: a atenção e a participação dos pais na vida dos filhos.

7.4 A família nuclear

Como mencionado anteriormente, as configurações subjetivas hegemônicas de Sandra sobre família não encontram como principal referência a família nuclear, mas a família ampliada de sua avó materna. Assim, a família nuclear é descrita por Sandra como extremamente frustrante em relação a essa configuração construída.

Ah, acho que eu esperava diferente. [Eu sinto] revolta da situação, acho que eu esperava de outra maneira, eu esperava....tinha uma esperança de ter uma família, pais, mães mesmo, irmãos. Acho que minha mãe eu não posso reclamar, mas meu pai, nossa, meu pai. Então isso me traz muita revolta da situação depois do que nós vivemos em relação à minha irmã [Laura]. Muita dificuldade, até mesmo de conversa, muita briga,

então isso eu guardei isso durante muito tempo, ultimamente, de uns tempos para cá tenho soltado isso, isso tem me machucado muito. Então eu acho que isso me revolta. (SANDRA, 2006).

Essa polarização em relação à configuração subjetiva referenciada na família materna e seu negativo, que é a forma como configura subjetivamente sua experiência na família nuclear, pode ser observada no relato a seguir:

Em relação a minha família em geral, tios, primos, avós. Tive uma infância muito boa, não posso reclamar não. Aproveitei bastante, brinquei muito. Assim, só não tive uma infância muito boa em relação à questão da família mesmo em si, pai e mãe né. (...) A gente teve um conflito muito grande e de certa forma isso marcou bem a nossa infância, mas eu tive uma infância excelente em relação a família, meus primos, férias, era bom demais. (SANDRA, 2006).

São identificáveis nessa configuração diferentes sentidos subjetivos atribuídos aos diferentes integrantes, que representarão nessa subjetividade social familiar referências ético-morais. A avó e a família de Leda parecem suscitar em Sandra sentidos relativos à ternura, atenção, autoridade e justiça. A família de Leda, no entanto, provoca um sentido subjetivo mais próximo de uma harmonia familiar que a família materna, que encontra nos tios – de forma indistinta – o sentido de amizade, atividades coletivas e culturais, irreverência. Tudo isso já foi até então bastante explorado, mas com o objetivo principal de evidenciar que sua família nuclear, compreendida principalmente na figura do pai, provoca sentidos subjetivos opostos: autoritarismo, injustiça e violência; desatenção, egoísmo e isolacionismo; rigidez e ausência de diálogo. A avó, o pai e os tios – com especial ênfase em Leda – aparecem constantemente nos relatos espontâneos de Sandra sobre a família, sempre carregados de sentidos subjetivos. Em contrapartida, a mãe desaparece nesses relatos espontâneos, evidenciando seu papel secundário na sua formação. Isso não implica dizer da ausência de sentidos subjetivos a respeito dela, mas uma caracterização de seu papel na subjetividade social da família materna, e que se repete na família nuclear. Apenas quando questionada diretamente, já ao final da entrevista, Sandra se manifesta claramente em relação

à mãe, permitindo assim reconhecer os sentidos subjetivos relacionados à percepção sobre o papel dela.

Não é que minha mãe tenha sido ausente, mas eu acho que às vezes ela não percebia, sei lá, acho que não sei se minha mãe não teve maturidade suficiente para ser mãe, não sei se ela foi mãe cedo... [...] Minha mãe me teve com 22 [anos]. Então não sei se foi por causa disso e também na fase que ela teve para amadurecer ela pulou, porque ela foi alcoólatra, bebeu muito. Eu acho que ela não amadureceu na época que deveria amadurecer. Então eu acho que ela tem essa dificuldade... É muito fechada, não é qualquer coisa que você pode chegar e falar. Não é qualquer coisa que ela aceita. Também acho que essa vida dura que ela leva ao lado do meu pai, parece que foi criado muito assim, então assim ele cria a gente. Sei lá, muito difícil, muito estranho... (SANDRA, 2006).

É possível observar que o pai ocupa, na configuração subjetiva da família nuclear de Sandra, o lugar de principal responsável por seus transtornos, como eixo estruturante dessa configuração. Assim, justifica-se o sofrimento e o alcoolismo da mãe, as más influências exercidas por este na personalidade dela etc.

Sandra, neste relato, não atribui responsabilidade à mãe, nem mesmo quanto à função de educar. Evidencia que a posição ocupada por sua mãe na dinâmica familiar é considerada frágil e quase irrelevante. Essa apreciação pode revelar a subjetividade social da família ampliada, na qual a mãe está imersa. A presença freqüente da avó na dinâmica familiar – como será observado na entrevista com Laura – está orientada por essa fragilidade.

Assim, o lugar da mãe na configuração subjetiva de Sandra sobre sua família nuclear poderia ser representado pela imaturidade, irresponsabilidade, incapacidade. Este sentido subjetivo que Sandra evidencia em relação à mãe pode ser reconhecido na desculpabilização dela quanto à responsabilidade como adulta e mãe, em função da “vida difícil” ao lado do pai.

Contudo, mesmo que a postura de Sandra em relação à mãe seja ambígua, ora responsabilizando-a junto ao pai pelo fracasso da família, ora caracterizando-a como uma vítima das circunstâncias, sendo o pai o principal algoz, evidencia-se que o pai é onipresente na caracterização do drama familiar. Embora seja

considerado “ausente” na família segundo a avaliação de Sandra, os sentidos suscitados por ele na configuração subjetiva e familiar a desmentem.

Mesmo em suas vivências mais remotas, Sandra permite identificar que a preocupação do pai em exercer um controle rigoroso sobre as filhas exigia dela estratégias para burlá-lo.

De começo foi muito bom, estudar do lado da minha casa. Aí depois eu pensei: “Ah, do lado da minha casa não tem nem graça! Vai cedo, chega em casa cedo. Não tem nem jeito de enrolar nada, se fizer alguma coisa, alguma bagunça meu pai fica sabendo”. (SANDRA, 2006).

Nessa configuração subjetiva, Sandra esboça a relação que passará a estabelecer com o pai, considerando injustificável e exacerbado o controle que busca exercer sobre ela. Assim, a irreverência valorizada pela subjetividade social da família materna parece fomentar em Sandra certa resistência ao controle social, especialmente diante de uma figura que não corresponde às configurações hegemônicas.

Em contrapartida, a mesma configuração revela o lugar secundário atribuído à mãe na subjetividade social familiar, não apenas na relação passiva em relação ao pai, mas em relação à própria Sandra, ocultando suas atitudes em relação ao pai. Essa relação fica implícita quando é perguntada se seus pais sabiam de seus atos de vandalismo na escola e responde: “meu pai não sabia disso, não”.

É possível construir aqui uma primeira hipótese da subjetividade social dessa família nuclear. A convivência da mãe com Sandra para evitar o pai revela uma postura frágil, que abre espaço para a intromissão de outros agentes, como a própria avó, na configuração dessa família. Assim, é possível reconhecer como a subjetividade social da família materna participa ativamente não apenas na construção da configuração subjetiva de Sandra sobre sua família nuclear, mas na própria estrutura concreta das relações familiares.

Contudo, pelos seus próprios relatos, é possível verificar que Sandra sempre esteve com pessoas conhecidas, fosse a família, a escola próxima à comunidade ou a vizinhança. Essa configuração hegemônica construída na infância, portanto,

oriunda de um ambiente com o qual tinha familiaridade, irá se alterar no final da infância e início da adolescência. E isso ocorrerá principalmente em função da mudança de escola, dessa vez fora da comunidade.

Embora ao recordar de sua adolescência mencione que sempre pensasse antes de tomar uma decisão, dois fatores revelam os limites da escolha voluntária ao entrar para a nova escola: 1) a importância atribuída ao grupo de amigos, não apenas porque a amizade é um dos principais elementos de sua configuração familiar, mas porque também nesse novo espaço os amigos são considerados como um importante suporte diante de uma situação desconhecida; 2) e diante dessa “necessidade” de filiação a grupos de amigos, Sandra consegue reconhecer apenas duas opções: os CDF e os rebeldes. Evidencia, então, que sua subjetividade individual não encontra correspondência em nenhum dos dois grupos³⁷. Na configuração familiar hegemônica, as atividades coletivas, festivas e irreverentes são elementos característicos da forma como as amizades são conduzidas. No entanto, também fazem parte dessa configuração o aspecto criativo, produtivo e mesmo organizado das atividades desenvolvidas pela família. A forma como Sandra interpreta suas opções de filiação – e de certa forma, o que a escola lhe apresenta – não permite tal síntese, mas uma antinomia.

Diante de uma situação na qual não encontra correspondência em sua subjetividade individual, cabe ao sujeito buscar os ajustes necessários para compreender e atuar sobre a situação que se apresenta. No caso de Sandra, pré-adolescente, o imperativo era a adequação de sua subjetividade individual a um grupo de filiação.

Neste momento, Sandra “escolhe” o grupo “rebelde” e passa a faltar às aulas, cometer pequenos atos de vandalismo e acompanhar colegas em suas incursões amorosas sigilosas. Nesse sentido, Sandra justifica seus atos: “Ah, era bom na época... gostava... ‘rachava os bicos’. Era bom, era divertido, eu não me arrependo, não, não me arrependo mesmo”.

A experimentação se revela, portanto, como um importante sinal de que a subjetividade individual não é um impedimento, mas uma referência para as

³⁷ O mesmo apelo que se fez a Sandra recaiu sobre Laura. No entanto, será possível identificar que a subjetividade social da família influencia a forma como Sandra e Laura conduzem essa filiação aos grupos.

ações do sujeito, podendo ser reconstituída, modificada, e até negada – com o ônus subjetivo que tal escolha possa produzir para cada indivíduo. Assim, é possível – e desejável, no sentido de que é um indício de flexibilidade – que o próprio sujeito, especialmente na adolescência, venha a questionar suas referências na medida em que entra em outro universo de relações.

Embora o relato de Sandra não esconda o enaltecimento de atos de vandalismo, ela menciona o estranhamento ao comportamento de seus amigos. Considera, enfim, que comportamentos anti-sociais também fazem parte da vida, mas os sentidos subjetivos diante de tais atitudes revelam alguma incongruência. Revelam-se aí elementos psicológicos de sua subjetividade individual.

No entanto, o conflito com o pai colocou tal experimentação em xeque.

Teve um dia que eu cheguei mais tarde da escola, aula termina 17h30, eu cheguei 19h30 em casa. Eu inventei a maior história, que os meninos tinham quebrado a louça da sala e o povo deixou a gente de castigo... mentira! Só que meu pai estava de olho em mim e ligou para a escola, a escola falou que era mentira. No outro dia a aula terminou 15h30. Minha colega estava de “namorico” e eu fui segurar vela para ela e dancei, meu pai me pegou no meio da rua e me bateu demais da conta, aí depois disso, depois que ele me bateu eu fui mudando, eu afastei um pouco desse pessoal, aí já não mantinha mais tanta amizade. Essas meninas mesmo, meu pai implicava demais. Meu pai não podia me ver conversando com elas. Ele me bateu muito nessa época, apanhei muito do meu pai! Aí eu afastei, aí depois nós fomos crescendo, amadurecendo, elas gostavam muito de ir para pagode, ficava de roupa curta, eu nunca gostei disso, nunca frequentei essas coisas, esses lugares, então eu afastei. Aí depois a gente foi amadurecendo, ficando mais velha e foi voltando essa amizade. Teve uma inclusive que frequentou... mesmo fazendo essas coisas ela frequentou muito lá em casa, ela cresceu comigo mesmo, ela vivia lá em casa. (SANDRA, 2006).

Diante de uma situação claramente crítica, provocando em Sandra sentimentos extremamente negativos, como “medo”, “raiva” e “constrangimento”, ela julgou necessário rever suas relações familiares. A atitude violenta do pai exige dela não apenas outro posicionamento em relação a ele, mas um posicionamento em relação à forma como agia e se sentia diante de seus amigos.

Na época peguei muita raiva da cara do meu pai, muita raiva mesmo, nossa. Sabe, então acho que para evitar mais constrangimento, porque

eu fiquei muito constrangida na época e por medo até dele eu fui e comecei a evitar. Acho também que eu fui crescendo e fui vendo que o ambiente que elas freqüentavam não era ideal para mim, eu não gostava, então eu fui evitando. Conversava, parava na rua, conversava, mas não era aquela amizade que a gente tinha (SANDRA, 2006).

As mudanças enfrentadas por Sandra colocam à prova seu poder de escolha, uma das características mais marcantes de sua subjetividade individual dado o *status* ocupado na organização familiar, instaurando um momento de crise. Esse é o momento no qual Sandra apresenta um dos relatos mais enfáticos em relação aos conflitos com o pai, exigindo uma nova configuração de sua postura em relação a ele.

Embora esteja claramente descrito seu incômodo em relação ao comportamento de suas colegas – e que provavelmente evidenciaria a impossibilidade de perseverar nos atos de vandalismo – Sandra só foi capaz de romper com essa filiação diante da intervenção do pai. O aparente conflito provocado pelo pai a partir dessa ação parece apontar para a concepção hegemônica de Sandra sobre cuidado e atenção, sendo o pai caracterizado como alguém que não demonstrava tais características. Nesse sentido, nega a validade da ação do pai. A avaliação que faz dele está voltada, portanto, apenas às características indesejáveis dele.

Então por isso eu fui afastando, não é porque meu pai tinha razão. Mas é porque ele falava, ele tinha muita mania de julgar os outros, sem conhecer as pessoas, inclusive uma das pessoas que ele falava que era marginal, eu lembro que era [supermercado] Mineirão, lá no Gutierrez, esse menino trabalhava de carregador, minha mãe foi fazer compras com meu pai e viu esse menino lá e falou: “Olha fulano aqui”. Meu pai começou: “esse menino não presta!”. Minha mãe falou, “mas ele está trabalhando, como que esse menino não presta?”. Logo depois esse menino conseguiu – não sei se foi pela AMAS ou ASPRON, não sei – conseguiu trabalhar na prefeitura e minha mãe começou a ter contato com ele e viu que aquilo que não tinha nada daquilo que meu pai falava. Minha mãe hoje é apaixonada com esse menino. Apaixonada com ele. Minha mãe não pode ver ele na rua que pára e conversa, sabe. Fala com ele, “você sumiu, não vem aqui mais”. Começou a ver que não era aquilo que meu pai falava, mas meu pai – não sei se é ciúme, sei lá – mas tem mania de ficar julgando os outros. Eu ficava com muita raiva, não podia conversar com ninguém, nem no telefone, as pessoas me ligavam e ele ficava sentado do meu lado não podia nem conversar. (SANDRA, 2006).

Sandra demonstra uma tentativa de construir tal configuração sobre a subjetividade social anterior, argumentando sobre o caráter arbitrário das ações do pai. Em outras palavras, embora encontre em suas vivências os sentidos subjetivos que poderiam respaldar seus argumentos, Sandra não pretende alterar as configurações anteriores, evitando o contato com os novos sentidos subjetivos que essa nova situação lhe apresenta. Com isso, a configuração construída revela uma perda significativa de seu dinamismo, evitando o conflito.

É a partir do episódio descrito acima, no qual a mãe evidencia a arbitrariedade do marido, que Sandra irá construir sua interpretação sobre seu pai. Este confronto da mãe com o pai, em um momento crítico na adolescência de Sandra, irá oferecer-lhe os elementos que necessitava para fundamentar sua crítica às arbitrariedades dele. A partir de então, altera sua forma de enfrentamento, passando de uma postura de esquiva para uma ação mais direta.

O posicionamento de Sandra em relação ao pai permite-lhe identificar não apenas os aspectos indesejados no comportamento dele, mas as influências que exercem sobre sua própria subjetividade individual.

Sou muito fria e eu vejo essa influência do meu pai e da minha mãe. Com força, com força mesmo. (...) Então sempre isso me vem à cabeça mesmo, eu falo gente olha pra você ver, como que eu faço e as vezes sem querer é igual, mas é porque eu aprendi ser assim e para mim é difícil mudar. Meu namorado questiona muito esse meu jeito de ser, eu falo, "Adriano foi minha criação, espera um pouquinho que eu vou mudar. Espera só um pouquinho". Porque às vezes eu percebo que eu não consigo mudar por mim sozinha, às vezes é tão difícil, eu não consigo, eu falo, espera só um pouquinho que eu vou conseguir, mas é porque eu vejo muita influência do meu pai e da minha mãe, mas acho que o que pesa mesmo é essa questão de eu ser "fechadona", seca, as vezes eu não consigo demonstrar meus sentimentos. Isso pesa muito para mim e é por isso que estou reavaliando todos os dias. (SANDRA, 2006).

Embora afirme carregar características – indesejáveis – de sua trajetória familiar, não as vive como determinantes. Seu projeto pessoal de constituir uma família – colorido em fortes tons trazidos do conflito que a família vivenciava no momento da entrevista – busca apresentar um diferencial em relação à frustração que diz trazer em relação a sua. Constrói, portanto, uma expectativa de constituir uma família na qual a autoridade se faça presente, mas lado a lado com o diálogo.

No entanto, se nossas hipóteses estiverem corretas, a pergunta que deverá orientar as análises posteriores é: quais são as conseqüências de se construir um projeto ancorado na manutenção acrítica de uma subjetividade social?

7.5 A família desejada

Uma das zonas de sentido mais enfatizadas por Sandra para a condução de seus próximos passos é constituir sua própria família. No entanto, é possível observar em seus relatos como ela evidencia suas dificuldades atuais em fazê-lo, dadas as características marcantes da educação recebida sobre sua subjetividade individual. Assume, portanto, uma postura ativa e determinada quanto a esse projeto, considerando ser possível modificar sua condição atual.

Embora não seja possível avaliar a validade de suas escolhas diante da complexidade de fenômenos envolvidos, e seja possível verificar que os critérios de escolha das ações não são necessariamente isentas de crenças construídas a partir da subjetividade social, é a construção de critérios e sua tenacidade em viabilizá-los que orientam esse projeto. Essa situação poderia caracterizar o que González Rey (1995; 2003) caracteriza como sujeito psicológico?

Segundo González Rey

em sua condição de *sujeito*, o indivíduo projeta a expressão intencional de seu comportamento, buscando a congruência entre este e sua representação sobre si mesmo (auto-estima), para o qual permanentemente constrói e reconstrói um conjunto de elementos valorativos e explicativos através de seu pensamento. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.61. Grifo meu.).

A partir dessas características, não haveria impedimentos para caracterizar a postura de Sandra como um sujeito. Inclusive a consideração de que a constituição da subjetividade é um processo contínuo e não linear sempre permitirá compreender que as contradições fazem parte da subjetividade.

No entanto, outra característica importante na caracterização do sujeito na concepção de González Rey precisa ser avaliada, no que diz respeito à postura de Sandra: a autocrítica.

A subjetividade social construída a partir da configuração de sua família nuclear coloca Sandra como sua principal referência. É possível verificar como sua subjetividade individual se organiza a partir dessa subjetividade social familiar diante da qual é compreendida como uma pessoa madura e responsável.

Essa posição foi mencionada tanto por Sandra quanto por sua irmã, que apesar dos ciúmes manifestos por Sandra, toma-a como principal referência na família nuclear. A subjetividade individual de Sandra é fortalecida por uma subjetividade social que legitima sua postura e seus atos diante da família. Essa configuração produz zonas de sentido na qual considera ter sido necessário assumir o lugar de seus pais.

Eu acho que nesse desfalque que teve de pai e mãe eu aprendi ser mãe dos meus irmãos, ser pai. Eu acho que o aprendizado ... acho que eu amadureci demais, até rápido demais. Meu amadurecimento foi muito rápido, fiquei adulta depressa demais, em relação à cabeça. Então eu acho que o aprendizado bom foi isso, aprendi muita coisa, vejo com outros olhos e acho que isso também me incomoda muito porque vejo muita coisa errada, muita mesmo e aprendi ser mãe, ser pai. (SANDRA, 2006).

Tais zonas de sentido se polarizam entre o orgulho de ter amadurecido “precocemente” e a injustiça e indignação pelo que julgava ser necessário a sua configuração de família. Em seus relatos, Sandra apresenta indicadores sobre como a configuração familiar influenciou sua personalidade, assumindo uma postura assertiva e determinada. Assim, é possível identificar tais características na tomada de decisões como a que segue.

Bom, atualmente eu não estou morando na minha casa, saí de casa, justamente por uma situação que eu não aceito, não concordo, mas eu não posso falar porque sou errada, tenho que aceitar isso, ele é meu pai, “você tem que aceitar, porque é seu pai e não sei o que, não sei o quê”. Então já que eu estou incomodada e não tem o ditado, “os incomodados que se retirem?”, então eu estou saindo. Então, por enquanto eu resolvi

sair justamente por não aceitar em ver as coisas erradas. (SANDRA, 2006).

A partir de duas realidades familiares aparentemente antagônicas, organiza sua configuração sobre o que seria família, atribuindo a uma delas as virtudes, à outra os vícios. Tal configuração permite a Sandra construir para si, portanto, um projeto pessoal de família e maternidade. Ao falar sobre essa família desejada, apresenta indicadores sobre qual seria sua configuração sobre ser mãe.

Bom, acho que de certa forma...não que eu vou ser um pouco rígida, mas vou dar educação, porque eu vejo que as vezes meus pais foram rígidos demais e falharam em algumas coisas. Eles eram rígidos, mas falharam na questão do carinho, da atenção, da conversa. Então tá, vou dar educação da maneira que tem que ser dar dada: se precisar corrigir, vou corrigir, sim. Se tiver que por de castigo, dar palmadas na bunda, às vezes não é certo, mas se é preciso? Então vamos fazer. Mas também vou dar liberdade de estar chegando, conversando, expondo os problemas, “mãe, tá acontecendo isso e isso comigo”, “oh, meu filho o que você acha disso?”. Assim, de certa forma eu vou tentar, porque de certa forma isso é difícil para mim porque tive uma criação muito rígida, sei lá como posso falar. Então para eu estar mudando essa realidade vai ser um pouco complicado, mas eu pretendo ser uma mãe mais presente, participar e pretendo que os pais dos meus filhos, meu marido seja assim também. (SANDRA, 2006).

Evidencia, portanto, características de um adulto presente, atencioso e criterioso na educação da criança. Por outro lado, apesar da convicção com que defende a configuração considerada ideal para uma família, manifesta uma grande dificuldade em viabilizar tal configuração.

Mais uma vez, à luz do que fizera anteriormente ao julgar o comportamento de seu pai, Sandra novamente se aferra à subjetividade social hegemônica sobre sua configuração subjetiva. Em outras palavras, diante do novo desafio imposto, que é o de constituir sua própria família, a configuração da família materna não lhe é suficiente e argumenta que suas dificuldades em viabilizar esse projeto advêm das influências recebidas a partir de sua família nuclear.

Evidencia-se, portanto, que apesar da aparente clareza sobre o que considera necessário para a família, há zonas de sentido nas quais se revelam os conflitos dessa configuração de família.

Nos relatos de Sandra é possível reconhecer ainda outro indicador dessas zonas de sentido conflituosas, manifestos na forma como se expressa em relação a eles. Assim, há uma desproporcional ênfase de Sandra em relação à família nuclear e à família materna, comparando-se a quantidade e a qualidade de suas manifestações.

Assim, mesmo que Sandra relate a presença de tios substitutos nos cuidados familiares como uma referência significativa, revelando com bastante clareza os aspectos valorizados por eles, sua frequência é quantitativamente menor, exigindo uma leitura mais atenciosa para que sejam dimensionadas suas contribuições para a formação de Sandra. Por outro lado, as manifestações relativas ao pai e à família nuclear são quantitativamente maiores, mas envolvendo uma multiplicidade de sentidos subjetivos que, por vezes, comprometem a clareza em sua expressão.

As configurações subjetivas presentes nos relatos de Sandra sugerem que sua capacidade organizativa em torno das zonas de sentido relacionadas à família materna apresenta uma capacidade sintética maior, manifestas muitas vezes de forma pontual. Estão presentes ali os aspectos mais relevantes relacionados ao que considera como um modelo de família. Ao contrário, a família nuclear parece apresentar zonas de sentidos muitas vezes conflituosas, seja por sua ambigüidade, como é o caso de sua mãe, seja em relação à força destes sentidos subjetivos em sua configuração sobre a família nuclear, no caso da revolta diante do pai.

Assim, quando em seu relato, Sandra revela na entrevista que uma atitude autoritária do pai reprovada por ela pudesse ter sido bem-sucedida em seus desdobramentos – o de proibi-la de sair com algumas amigas – ela se vê em uma situação claramente conflituosa a qual sugeria a incapacidade de identificar como positiva uma ação considerada tão vexatória e desmedida.

Nesse momento, Sandra tenta reconstituir uma configuração sobre educação familiar, elaborando uma crítica ao pai a partir de seus excessos e do caráter arbitrário de sua intervenção em sua trajetória pessoal.

Embora no desenrolar da entrevista Sandra tenha construído de forma muito elucidativa a diferenciação entre “ser bravo” e “ser arbitrário” para caracterizar sua reprovação à postura do pai e elogio à postura da avó e tios, a simples possibilidade de concordar com uma ação do pai pareceu-lhe inaceitável.

Dessa forma, os momentos em que Sandra apresenta maior fragilidade em seus argumentos são aqueles nos quais a ambigüidade envolvida nessas zonas de sentido, responsáveis pela construção de suas configurações, não permitem uma síntese satisfatória. Em outras palavras, poderíamos supor que a necessidade de maior de auto-esclarecimento produziria no sujeito uma manifestação conflituosa, havendo maior necessidade de revê-la para corrigi-la.

As dificuldades encontradas na compreensão de suas configurações familiares são limitadas pela negação de Sandra diante da revisão da subjetividade social que as orienta, comprometendo a viabilização de seu projeto familiar. Há uma profunda correspondência entre a situação vivenciada por Sandra e a interpretação de González Rey sobre o papel da reflexão diante dos sentidos subjetivos.

Quando o pensamento responde a uma função de sentido e não reflete, não expressa uma orientação cognitiva em relação ao objeto, senão pessoal, de acordo com os planos e projetos executivos e vitais do bem estar emocional do sujeito ou da consolidação de uma configuração subjetiva da personalidade, esta função subjetiva pode chegar a deformar completamente a realidade objetiva, quiçá em um esforço por conservar o sentido de alguma configuração subjetiva importantes. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.56).

Sandra não chega ao extremo de “deformar completamente a realidade objetiva”, mas manifesta um claro incômodo em relação a ela. Assim, em seu discurso manifesto, Sandra consegue identificar suas dificuldades e pede auxílio a seu companheiro – com quem pretende realizar seu projeto – e propõe esforçar-se nessa direção. Evidenciaria, assim, uma boa capacidade dialógica e analítica, não apenas em relação ao que acontecia e porque acontecia nas relações familiares, mas também em relação a si própria. As dificuldades enfrentadas por Sandra na

realização de seu projeto estariam vinculadas, portanto, à impossibilidade de reflexão sobre tal configuração?

Segundo González Rey

um aspecto fundamental do desenvolvimento da personalidade se observa na busca e construção ativa, por parte do sujeito, de sistemas de informação que lhe permitam operar consciente e intencionalmente sobre si mesmo e sobre o mundo. Não é o mesmo expressar insegurança em uma configuração subjetiva que reconhecê-la, conceituá-la e seguir intencionalmente a complexa organização de sua determinação. No primeiro caso, a insegurança pode ser um freio para o desenvolvimento, enquanto no segundo pode converter-se em um de seus incentivos. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.6)

Os conflitos vivenciados por Sandra, embora limitem sua apreensão deles, não impedem, mas ao contrário, mobilizam-na para que busque intencionalmente construir uma configuração familiar que seja compatível com seus anseios. É possível que a própria entrevista tenha possibilitado a Sandra uma reflexão sobre suas configurações, ainda que com as limitações mencionadas. No entanto, segundo González Rey, é este processo de mobilização em torno dessa configuração que lhe permitirá elucidar tais limites.

O que o sujeito reconstrói a nível intelectual expressa o sentido que o construído tem para ele e, por sua vez, pode modificar seu próprio sistema de sentidos. O próprio sujeito exercita seu intelecto, e em cada passo de sua atuação pode gerar conseqüências que, ao transcender seus determinantes, atuam sobre estes no sentido de sua modificação, daí que a intenção do sujeito, manifesta em sua função pensante, é um determinante de seu desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.57).

Sandra, portanto, encontra-se neste processo de construção sobre suas configurações familiares, embora manifeste clara resistência em rever suas contradições.

Mas a construção de um ideal que represente a postura e o comportamento do sujeito não pode ser confundida com a forma como este se estrutura no cotidiano, deparando-se continuamente com situações críticas e que demandam

reavaliações. A crise vivenciada por Sandra em relação ao seu projeto familiar deveria ser compreendida como parte desse processo de (re)construção de sua subjetividade. A manifestação dessa crise, portanto, seria a manifestação de sua própria subjetividade, com os limites que a caracterizam. O processo de reflexão, que ainda não favoreceu uma forma razoável para a consecução de seu projeto, se apresenta, portanto, como um desafio sem garantias de sucesso ou sem direções previstas. Serão as novas situações enfrentadas por Sandra que irão exigir saídas mais ou menos adequadas as suas expectativas e possibilidades.

Muitas vezes, a escola poderá se colocar como um espaço de confrontação do indivíduo com sua subjetividade, favorecendo o processo de reflexão. Na parte que segue, tentaremos identificar nos relatos de Sandra sobre o papel da escola na construção de sua subjetividade e seus projetos.

7.6 A escola

Como citamos anteriormente, o terreno da Escola Municipal São Jorge é vizinho ao terreno onde a avó de Sandra construiu sua casa. Em função de todos os laços de reciprocidade entre a escola e a família de Sandra, a escola é vista para além de uma relação de boa vizinhança, mas como uma convivência solidária entre estes dois universos. É possível observar no relato das duas irmãs, como essa proximidade - não apenas física, mas relacional – atribui uma conotação sempre positiva entre essas relações. Algumas das características dessa relação podem ser identificadas na subjetividade social da família materna, especialmente no que se refere à ênfase nas atividades realizadas coletivamente, especialmente realizadas em relação ao lazer e à cultura.

7.6.1 Socialização, escolarização e participação

O relato de Sandra sobre seu processo de escolarização apresenta suas principais zonas de sentido em torno das atividades desenvolvidas coletivamente. Essa é uma das características predominantes, em que o interesse pela participação em atividades coletivas coaduna com uma relação cooperativa com os professores – com algumas restrições – em um movimento favorável à aprendizagem.

Tinha uma professora, a gente conversava muito, a gente brincava, tinha dia que a gente ia até na casa dela. A gente começou a criar tanto essa coisa assim, além da escola que a gente passou a freqüentar a casa dela, ia lá ver o menino dela. Ela tem dois meninos, a gente ia lá, brincava com o marido dela, o marido dela brincava com a gente, sabe? Conhecemos os pais dela. Então nós começamos a criar essa coisa. A D. Vanda também a gente começou...ela era muito brava, a gente tinha medo dela, de repente a gente começou com uma amizade com ela, começou a fazer festa para ela, ela trouxe os filhos para conhecer a gente. Então a amizade que eu falo além de professor aluno é essa questão mesmo. ... Mas foi muito bom, também aproveitei bastante minha época de Escola Municipal São Jorge, a gente gostava muito de fazer apresentação também. (SANDRA, 2006).

No entanto, as configurações subjetivas construídas em torno dessas atividades encontram similaridade com atividades desenvolvidas anteriormente a sua entrada na escola, especialmente em sua família. Nesta, os encontros entre tios e primos eram promovidos com significativa freqüência, transformando-se em um espaço de convivência inclusive entre pessoas de famílias diferentes.

As configurações familiares construídas a partir destes encontros e das atividades ali desenvolvidas produzem sentidos subjetivos que tornarão indissociáveis as relações estabelecidas na família e na escola. Em outras palavras, a escola e a família apresentam zonas de sentido comuns, relacionadas ao processo de socialização e realização de atividades culturais. Os relatos de Sandra apresentam indicadores importantes sobre essas relações. Ao ser perguntada sobre quem freqüentava a casa de seus avós e como se formaram as amizades, evidencia que a escola é um espaço de socialização, não fazendo distinção entre estudar junto e crescer junto: "... porque estudaram juntos, a maioria é porque estudou junto, cresceu junto. Não vieram de nada especial, porque eram amigo do amigo, não". (SANDRA, 2006).

Os relatos enfáticos de Sandra sobre as histórias de seus tios e amigos da família materna, histórias estas que ela não presenciou, mas sempre construídas em torno da escola, evidenciam o quanto influenciam os relatos sobre suas próprias vivências. Em outras palavras, é possível verificar o sentido atribuído às realizações coletivas a partir dos relatos históricos de sua família materna na escola e em outros espaços comunitários.

Eles [os tios] participaram do grupo de jovens, teatro. O pessoal lá de casa gosta muito de cultura, eles são muito culturais. Então eles gostavam muito de teatro e a escola Municipal São Jorge era muito pequenininha né, e a comunidade... campo de futebol, torneio de vôlei, handebol. Então foi formando o grupo disso aí, eles participavam muito dessas coisas (...). Muito caso, o teatro que eles fizeram. Sempre contam desse teatro. ... Lá no Escola Municipal São Jorge, era onde é o Cersam hoje, era o Escola Municipal São Jorge. Eu acho que era do Lobo Mau, eu não lembro bem, mas acho que era uma peça de teatro. Contam muito a respeito de torneio de futebol. (SANDRA, 2006).

A partir dos sentidos subjetivos produzidos por essas experiências, Sandra constrói uma configuração subjetiva sobre a escola, considerada como um espaço de convivência e participação ativa de seus integrantes. A integração mencionada anteriormente entre a família e a escola certamente favoreceram a construção de zonas de sentido entre essas instituições, balizadas pela tolerância e reciprocidade.

Nos relatos de Sandra, os sentidos subjetivos nela suscitados permitem compreender que a escola é também um ambiente familiar. Contudo, essa familiaridade nem sempre é propiciada a partir da iniciativa dos professores, mas da organização da própria turma que, por fim, é acolhida pelo professor.

A gente gostava muito dessas coisas, minha turma era bem unida. A gente gostava de fazer festa surpresa, era aniversário da professora aí punha minha mãe pra fazer bolo, a gente fazia doce. A gente cismava de fazer festa de aniversário que não tinha jeito.

Nossa festa de despedida. Foi bem legal. Nós fizemos uma apresentação para os professores, cantamos uma música, todo mundo de branco. Nós mesmos que organizamos, acho que nossa festa de despedida foi bem marcante. (SANDRA, 2006).

Há indicadores que reforçam as afirmações de Sandra. Em pesquisa realizada anteriormente nessa escola³⁸ foi possível acompanhar as atividades desenvolvidas em classe por uma das professoras mencionadas por Sandra. Uma das características mais marcantes nas observações e no próprio relato da professora era o rigor de sua proposta tradicional de ensino.

A D. Vanda também a gente começou...ela era muito brava, a gente tinha medo dela, de repente a gente começou com uma amizade com ela, começou a fazer festa para ela, ela trouxe os filhos para conhecer a gente. Então a amizade que eu falo além de professor aluno é essa questão mesmo. (SANDRA, 2006).

No entanto, embora Sandra mencione essa postura da professora, sugere que os alunos conseguiram estabelecer uma relação produtiva e amigável.

Evidencia-se que a escola, portanto, embora cumpra um de seus principais papéis na socialização dos alunos, não parece fazê-lo como um projeto intencional e planejado. Nesse sentido, os relatos de Sandra evidenciam o potencial educativo da escola, subutilizado pelos professores e pela escola em geral.

Essa relação de proximidade e de referência do professor com o aluno apresenta elementos de sentido extremamente importantes por despertar nele um sentimento de identidade, bem como um desejo de participação e produção. É possível identificar o sentido subjetivo que a atenção do professor tem para o aluno: “Lembro, na 1º série foi D. Lídia Inês. Até hoje eu a vejo e ela me cumprimenta, maior legal”. (SANDRA, 2006).

Por outro lado, como nos relatos de Laura, também Sandra demonstra que a manifestação de indiferença dos professores em relação aos alunos produz sentidos subjetivos marcantes, pois incongruentes com a configuração subjetiva construída em torno deste profissional.

Porque ela era muito brava, muito estranha ela sabe? Sei lá, as outras

³⁸ “Aprendizagem e Condição Socioeconômica” Pesquisa realizada junto à FUNADESP entre agosto de 2006 e julho de 2007, através do programa de Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva.

professoras nós tivemos uma relação assim, além de aluno e professor. A gente criou uma relação de amizade. Ela não, ela era super seca. Chegava na sala de aula, dava aula, pronto e acabou e não queria saber de nada. [...]

Uma vez, foi até na 3^o série, com essa professora, que eu falei que não fui muito com a cara dela. O menino dentro de sala de aula, eu não lembro bem a causa não, mas eu lembro que eu sempre fui quietinha, não vou falar que eu fiz errado não, mas eu sempre fui quieta dentro de sala de aula. Ele me deu um soco na barriga, então cheguei em casa chorando, falei com a minha mãe e minha mãe foi lá na escola, no outro dia teve uma reunião com os pais, então ela foi lá levantar essa questão e nada foi resolvido para esse aluno, não chamaram os pais dele para ter uma conversa e tudo, acho que foi isso a única coisa, mas não que partisse da direção da escola, partiu da professora essa falta de postura dela diante da situação. Tanto que o dia que aconteceu eu falei com ela e ela não resolveu nada, ela poderia ter chamado a atenção dele, aproveitado o dia da reunião, falado com os pais dele, mas nada disso ela fez. (SANDRA, 2006).

É possível identificar na configuração subjetiva de Sandra uma subjetividade social encontrada em outros entrevistados, formulada em torno da figura do professor. Ou seja, a expectativa sobre seu papel integral enquanto educador, não apenas lecionando, mas agindo como árbitro diante dos conflitos entre alunos e garantindo um ambiente de segurança e justiça³⁹. Outros elementos de sentidos característicos dessa mesma subjetividade social podem ser encontrados nas queixas dos alunos. Estas prevalecem sobre a aprendizagem propiciada por ele.

Mesmo enfatizando a função socializadora da escola, Sandra foi a única entrevistada a mencionar positivamente a qualidade do ensino da escola. Afirma que sua formação na Escola Municipal São Jorge foi boa, não tendo apresentado dificuldades ao passar para outra escola.

Eu era uma aluna... assim... não posso colocar como excelente, mas eu era uma boa aluna, tirava boas notas, era bem aplicada, bem estudiosa na época... na minha época era muito bom. Gostei, aprendi bastante, as professoras que nós tivemos... foi muito bom, muito bom ... as professoras... (SANDRA, 2006).

Não obstante, essa primeira representação suscitada pela pergunta, no decorrer da entrevista, irá evidenciar outra avaliação:

³⁹ Curiosamente Sandra manifesta sentidos subjetivos similares na avaliação da postura dos professores e nas expectativas em relação à atenção dispensada por seus pais.

Na 5^o série eu tive muita dificuldade. A 5^o série pesou muito para mim. Tive muita dificuldade, principalmente na matemática, aí precisei fazer aula particular, reforço que tinha lá... depois eu fui perceber que lá em casa não era só eu que tive essa dificuldade, a Laura teve essa dificuldade na 5^o série, meu irmão, inclusive tomou bomba ano passado, na 5^o série. Então isso...não sei. (SANDRA, 2006).

Evidencia assim, como as configurações subjetivas são organizadas a partir de diferentes elementos de sentidos, que nem sempre dialogam entre si, mesmo abordando uma mesma temática. Assim, na primeira avaliação de Sandra, os sentidos subjetivos relacionados à escola estavam associados a situações produtivas e prazerosas das quais Sandra participava ativamente. Na segunda avaliação, os sentidos subjetivos relacionados à escola estavam associados a outra situação bastante diferente, na qual Sandra se deparava com dificuldades na nova escola, decorrentes de uma escolarização insuficiente. Tais configurações, portanto, organizavam-se de forma sincrética, construindo zonas de sentido dissonantes.

No que se refere às condições propiciadas pela escola para a aprendizagem, apesar do resultado abaixo da média obtido pela escola na Prova Brasil, não se pode tirar conclusões definitivas. O relato de Sandra aponta para a relação positiva diante do conhecimento, não impedindo que prosseguisse com relativo sucesso em sua trajetória acadêmica.

Sandra constrói uma configuração para a Escola Municipal São Jorge em que é atribuído um papel similar às outras instituições da comunidade por representar parte deste processo de construção e crescimento pessoal. Assim, é importante demarcar que os sentidos subjetivos a ela associados, após dez anos passados desde sua escolarização, atribui-lhe o *status* de um espaço de convivência e desenvolvimento de atividades, e não a uma conotação distintiva de instituição escolar e educativa.

Os sentidos subjetivos eliciados pelas relações estabelecidas na comunidade muitas vezes coincidem com aqueles suscitados pela escola. A Escola Municipal São Jorge é freqüentemente apresentada como um espaço familiar, como uma extensão da comunidade. Para Sandra, a segurança estabelecida por essa

relação parece ter favorecido sua participação e iniciativa nas atividades escolares. O espaço de convivência escolar é favorável ao aprofundamento das amizades, que perduram na vida de Sandra além da escola. Estabelece-se, assim, um movimento de recursividade entre as relações escolares e as relações na comunidade.

Meus amigos eram meus vizinhos e ao mesmo tempo eram meus colegas de escola, só têm duas que não eram da sala de aula, mas são minhas vizinhas e eu cresci junto com elas e até hoje permanece a amizade. Mas, muitos que eu estudei hoje eu não tenho contato. Meus amigos eram mais de escola mesmo. (SANDRA, 2006).

Sandra mantém a subjetividade social que permeia as relações de sua família materna, orientada para a preservação das amizades construídas na escola. Tal fenômeno é reforçado pelas relações de vizinhança, facilitando os encontros e a frequência de um à casa de outro.

Para finalizar, evidencia-se que no caso de Sandra – mas também no caso de Laura – a escola apresenta uma característica familiar favorável ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que oferece elementos de sentido capazes de mobilizar em seus alunos o sentimento de identidade. Contudo, não há indícios nos relatos dos entrevistados de que a escola se aproprie dessa situação para favorecer o desenvolvimento dos alunos. À familiaridade com o espaço comunitário do qual a escola faz parte atribui à escola uma significativa qualidade nas relações, embora não pareça haver uma contrapartida na qualidade do ensino e de forma sistemática em seus projetos pedagógicos.

8 SER SUJEITO É OUTRA HISTÓRIA: O CASO DE LAURA

8.1 Identidade com a família materna: respeito e reconhecimento social

Há grande riqueza quando confrontamos os relatos de Laura com os de Sandra. Por um lado, pela coincidência nos relatos sobre a família materna e a família nuclear. Eles provocam uma nítida impressão de complementaridade, o que evidencia o caráter concreto da subjetividade social. Por outro lado, as peculiaridades envolvidas no relato de cada uma das irmãs evidenciam como a subjetividade se organiza segundo as experiências pessoais.

Os relatos de Laura, quando confrontados com os de Sandra, são marcados por uma visível facilidade ao verbalizar seus sentimentos, as diferentes situações familiares, para falar de si e mesmo de situações difíceis em sua vida. Sua espontaneidade ao falar evidencia, de forma mais nítida, indicadores dos sentidos subjetivos que permeiam suas configurações.

Diante de uma pergunta sobre sua infância e família, seu relato traz à tona indicadores de sentidos subjetivos, mobilizados por suas recordações:

Minha família, principalmente, assim, aqui no Aglomerado eles eram muito conhecidos. Todas as pessoas, assim, que eu conheço, que eu encontro na rua e vou falar da minha família, sempre falam muito bem da minha família. Graças a Deus isso pra mim é uma alegria, uma satisfação falar isso. E é legal saber que meus avós foram conhecidos, que todo mundo gosta da minha família. Eu acho que minha família não tem nenhuma inimizade aqui. E pelo que eles me falam, a infância deles foi muito boa. Muito boa mesmo. Eles fizeram muitas amizades. Muito legal aqui. (LAURA, 2006).

Essa frase sintetiza a forma como Laura lida com seus sentimentos, não demonstrando necessidade de ocultá-los. O mesmo não parece ocorrer com Sandra, cujos indicadores de sentidos subjetivos sempre são de difícil apreensão.

O reconhecimento e a valorização da família materna pela comunidade, tal como manifestos por Laura, são indicadores dos sentidos subjetivos nela mobilizados, identificando-se com ela e com seu papel histórico na comunidade. Como em Sandra, estes sentidos subjetivos evocam um ideal de felicidade relacionado à participação e ao reconhecimento social.

Observa-se, portanto, que assim como em Sandra, a família materna configura também para Laura uma zona de sentidos extremamente rica, apresentando aqueles mesmos elementos mencionados por Sandra, relacionados principalmente à convivência comunitária e à amizade.

No entanto, Laura apresenta claros indicadores de zonas de sentidos conflituosas em relação à sua identidade familiar. Esses indicadores apontam para sua insegurança em relação ao amor de seus familiares, através de uma necessidade de auto-afirmação ao mencionar repetidamente o amor recebido por eles, buscando comprová-lo em diferentes formas de manifestação, como pode ser observado no trecho de fala abaixo.

E falavam que eu era muito apegada a ele [o avô]. E falavam que ele também gostava demais de mim, tinha a história de uma kombi azul, que eu não cheguei a conhecer... que eu cheguei a conhecer mas não me lembro. Falavam que eu vivia dando voltinha com ele de carro. Ele era apegado comigo. Meus tios, também sempre fui muito apegada aos meus tios. Acho que todos os meus tios gostam de mim. Aí, é difícil eu falar da minha família assim sabe, principalmente da minha infância. (LAURA, 2006).

Ao final deste relato, outro indicador aponta para esse incômodo, quando Laura expressa emoções mobilizadas por sua família materna: “uma dificuldade em falar de sua infância”. Nesse ponto, parece ocupar o pólo oposto em relação ao comportamento de Sandra: enquanto esta recupera inúmeras experiências com primos, tios e parentes, demonstrando sentir-se à vontade nessa situação, Laura, no decorrer de toda sua entrevista, demonstrará ter dúvidas sobre seu lugar nessa família, embora manifeste seu apreço por ela. Esta dúvida será vivenciada com especial ênfase em sua relação com a irmã, por considerar que Sandra sempre foi colocada como modelo ao qual ela era comparada. Segundo ela, essa

comparação lhe era sempre desfavorável. “Também eu achava muito errado porque as pessoas sempre me colocavam pior do que ela. Ah, que sua irmã faz isso e você não faz, então isso causava um pouco de atrito”. (LAURA, 2006).

Ao caracterizar a relação estabelecida entre as configurações subjetivas, González Rey (2003) afirma que alguns elementos de sentido ocupam um lugar hegemônico em relação aos demais, articulando-se às configurações em seu entorno e “contagiando-as” com os sentidos por elas mobilizados. A relação de Laura com Sandra parece ter em sua subjetividade esse poder, configurando-se como uma estrutura.

No entanto, o que vamos avaliar aqui é o papel dessa insegurança no desenvolvimento de Laura. Para compreender o papel da subjetividade nesse processo, vale resgatar um trecho do livro de González Rey (1995).

Um aspecto fundamental do desenvolvimento da personalidade se observa na busca e construção ativa, por parte do sujeito, de sistemas de informação que lhe permitam operar consciente e intencionalmente sobre si mesmo e sobre o mundo. Não é o mesmo expressar a insegurança em uma configuração subjetiva, que reconhecê-la, conceituá-la e seguir intencionalmente a complexa organização de sua determinação. No primeiro caso, a insegurança pode ser um freio para o desenvolvimento, enquanto que no segundo pode converter-se em um de seus incentivos. O desenvolvimento da personalidade, ainda quando suas unidades essenciais são configurações subjetivas, pressupõe permanentemente distintas aprendizagens, que expressam a motivação intencional do sujeito sobre esferas que lhe produzem emoções intensas e são objeto estável de sua atenção consciente. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.56).

8.2 Personagens familiares e a construção de subjetividades sociais

O reconhecimento da família materna pela comunidade, tão propalada por Laura, foi construído a partir dos avós, sustentado pelas características apresentadas inicialmente por Laura, a saber, de uma família conhecida na comunidade, bem quista e influente nas decisões locais.

Quando perguntada sobre a família materna, a primeira pessoa lembrada por Laura é seu avô, cujos indicadores de sentidos subjetivos nela suscitados nos remetem a uma subjetividade social da família materna pela coincidência entre seu relato e o de Sandra. Representante da candura e da benevolência na organização familiar, o avô é recuperado de forma bastante homogênea entre as irmãs.

No entanto, o relato de Laura demarca mais uma vez como as diferenças individuais permitem acesso diferente à subjetividade social da família. Assim, enquanto Sandra deixa subentendida a valorização do avô como personagem estimado por toda a família materna, Laura explicita o lugar ocupado por ele na subjetividade social da família: "... quando ele morreu, eu tinha três anos de idade. Mas me falam dele sabe... me falavam *muito* dele".

Laura, em relação ao avô, manifesta ainda um comportamento similar ao de Sandra, ao destacar episódios familiares dos quais nem sequer se lembra, como significativos para sua história. Essa mitificação de eventos familiares sugere a importância da construção de uma identidade familiar por suas subjetividades sociais. Assim, retorna, pelo relato de Laura, o sentimentalismo referente aos passeios na "Kombi azul" do avô, cujo relato vale a pena recuperar.

E falavam que ele também gostava demais de mim, tinha a história de uma kombi azul, que eu não cheguei a conhecer... que eu cheguei a conhecer mas não me lembro. Falavam que eu vivia dando voltinha com ele de carro. Ele era apegado comigo. (LAURA, 2006).

O avô parece representar para a família um espírito amistoso e acolhedor, cujo reconhecimento é indubitável entre os integrantes da família. Situação um pouco diferente ocupa a avó, personagem de forte influência, cujo papel na construção das configurações subjetivas de família em Sandra e Laura aparece recorrentemente nos relatos.

Laura demonstra ter buscado grande proximidade à avó ainda em sua infância, relatando seu interesse em acompanhá-la e desenvolver atividades junto a ela, destacando suas atividades na Igreja. Esse relato servirá como indicador de sua

atenção à sociabilidade da família no que se refere aos trabalhos comunitários. Laura narra com um indisfarçado orgulho a responsabilidade atribuída a ela, ainda na infância, pela avó.

Mas quando eu era pequena eu era a neta n.º 1 da minha avó, eu sempre acompanhava ela, minha avó ia pra igreja, fazia os trabalhos dela de igreja, e eu sempre ajudava ela. Recebia *cinco* reais pra poder ajudar ela, pra ajudar a arrumar o arquivo dela, mas ajudava. (LAURA, 2006).

Sua disponibilidade para auxiliar em trabalhos desenvolvidos na comunidade, pela família materna ou mesmo por iniciativa própria, se repetirá em sua trajetória. Outra personagem – cujo papel na subjetividade social da família será discutido posteriormente – entra em cena: a tia Marina.

Eu cheguei a participar em eventos lá na creche, já fiz animação de festas aqui na creche Tia Lucy ou na Escola Municipal São Jorge várias vezes, pra ajudar mesmo as crianças aqui do aglomerado... minha tia Marina é que sempre me incentiva pra eu estar fazendo esse tipo de evento. Quando ela precisa fazer algum evento aqui na creche, ela sempre me chama, porque eu sou animadora de festa mesmo, sou uma verdadeira palhaça. Aí ela me chama pra ajudar... [A primeira vez que foi convidada a participar das atividades da comunidade] foi numa quadrilha, se não me engano, que teve aqui na creche, ela [tia Marina] ainda trabalhava aqui na creche, ela era presidente. Eu tinha uns 10, 11 anos de idade, aí teve um evento lá ela pegou e me chamou: quadrilha. Aí ela me chamou pra poder ajudar a ensaiar os meninos, aí no dia da festa era pra eu fazer animação, aí eu fui. Eu adoro fazer... . Eu só não cheguei a trabalhar com isso mesmo porque eu preciso do curso, apesar de já ser uma verdadeira palhaça sem curso, só que eu preciso do curso e o curso é muito caro. Só por isso que eu não trabalho com isso. (LAURA, 2006).

Dessa forma, Laura se insere nas atividades comunitárias, mesmo como um *hobby*, de forma que assume posteriormente certa autonomia na proposição e desenvolvimento dessas atividades.

Apesar de que até de vez em quando eu até chego a fazer umas coisinhas assim, surgem algumas coisinhas assim: tem que ensaiar as meninas, mesmo que tirando as meninas da rua assim. Tanto que na rua da minha casa tem um grupo de meninas, que já estão se tornando adolescentes que como já começaram a beijar na boca então pra mim já

estão virando adolescentes. Elas montaram um grupo de dança e tal, que quem estava ensaiando elas era eu. Eu ficava três horas ensaiando com elas. Elas falavam que chega e eu dizia que não, que era melhor elas ficarem dentro da minha casa do que ficarem na rua. É tanto que era pra mim também não ficar na rua. Então ajudava as duas partes... É por diversão, porque eu me divirto com isso na realidade, mas isso pra mim é um esporte, não é uma profissão é um esporte. (LAURA, 2006).

Apesar de não considerar tais atividades como um dever, tomando-os como uma possibilidade de divertimento, Laura não deixa de considerar sua função social e educativa. A educação é considerada por ela como uma característica de sua família.

Assim, há uma nítida valorização da educação dada pela avó a seus filhos e netos. Tem como referência a importância atribuída à educação pela família materna, que irá influenciar na percepção que Laura tem sobre os tios e sobre sua mãe, enaltecidos pela participação em eventos culturais e esportivos da comunidade ou fora dela. Os indicadores de sentidos subjetivos presentes nestes relatos evidenciam a valorização de Laura em relação à formação educacional recebida pela família materna.

Minha avó sempre ensinou a eles a andar no caminho da igreja, sempre ensinou isso. Só que a questão dos meus tios é porque desde pequenos eles trabalhavam muito. Tinha o momento de diversão, mas também tinha o momento de trabalhar. As tarefas eram todas divididas. Minha mãe, por exemplo, fazia ginástica olímpica. Eles tinham as atividades, eles saíam, até pra uma escola não sei o que eles faziam... Dança, futebol... Participavam dos times da comunidade, grupo de ginástica olímpica. Tudo eles estavam participando, da comunidade. Eles sempre estavam participando de algum curso, de alguma aula... (LAURA, 2006).

Sandra já havia mencionado seu interesse pessoal nesse mesmo sentido, manifesto nas peças de teatro e demais atividades desenvolvidas por ela com seu grupo de pares. Laura também evidencia sua vinculação a essas atividades coletivas, provocadas pelas atividades artísticas, participação nas atividades da igreja a partir da avó e das atividades na creche junto a sua tia Marina.

Como será possível observar, na percepção de Laura essas personagens se diferenciam significativamente por sua força educativa, especialmente em relação à fragilidade de sua mãe nesse aspecto, como pode ser visto a seguir.

Eu acho que o peso ficou todo em cima dela. Minha mãe chegou num ponto que ela mesma não estava agüentando. Eu vejo na cara dela que ela não está agüentando, como eu não estou agüentando... Minha mãe começou a participar mais da igreja mais velha. Mas minha avó sempre ensinou, Domingo ia todo mundo pra igreja. Minha avó sempre ensinou esse caminho. Minha mãe tentou ensinar. Pelo menos tentou. (LAURA, 2006).

Assim, um aspecto comum entre Laura e Sandra é o papel central da avó na educação e organização familiar. Mas Laura caracteriza a avó com muito mais riqueza de detalhes que Sandra. O carinho manifesto por Sandra ao caracterizar a avó como “brava” é um indicador dos sentidos subjetivos nela despertados. A esse sentimento em relação à avó, Laura acrescenta nos detalhes de seu relato, outras características que evidenciam uma postura autoritária e controladora sobre os filhos⁴⁰. “Minha avó era meio rude. Minha avó sempre foi meio firme assim, naquilo que ela queria, entendeu? “Eu quero isso, vocês têm que fazer do jeito que eu quero. E se não fizessem...” (LAURA, 2006).

Segundo Laura, a avó materna coagia fisicamente os filhos, tendo surrado um dos filhos até as vésperas de seu casamento, aos 26 anos. Intervinha também nas relações conjugais da mãe de Sandra e Laura.

Agora, minha avó já brigava muito com minha mãe por causa do meu pai. Porque minha avó não aceitava que meu pai me batesse. Acabava que minha mãe e meu pai brigavam por causa de mim, minha avó entrava no meio e brigava com os dois. Então eles sempre estavam brigando. (LAURA, 2006).

Evidencia-se, portanto, que a intrusão da avó reforçava na família nuclear a configuração característica da família materna, na qual a avó ditava as regras:

⁴⁰ É importante notar que Laura não menciona os agregados que viveram junto à família materna, diferentemente de Sandra que lhes atribui um lugar quase central na sua formação.

mãe passiva, avó resoluta. Laura reforça, assim, a subjetividade social da família nuclear demonstrada por Sandra sobre o lugar passivo da mãe nessa organização e na sua submissão às arbitrariedades do marido. A intervenção da avó é sempre compreendida e relatada como uma ação corretiva e justa, sem que se atribua um caráter intrusivo à mesma sobre a dinâmica da família nuclear.

É possível perceber, portanto, que a avó influencia duplamente nas configurações subjetivas de Laura: por um lado, na construção da subjetividade social familiar, por outro, no envolvimento com atividades comunitárias, no caso da avó, por meio da igreja.

Uma das expressões mais significativas da construção de uma subjetividade social familiar a partir da postura centralizadora da avó pode ser encontrada nos relatos sobre Marina. Esse episódio é ilustrativo da forma como a avó construiu uma imagem de Marina, que persevera no discurso dos demais, constituindo-se em uma subjetividade social familiar em torno da filha que “abandonou” a família.

Minha tia Marina, desde criança, minha tia Marina não vivia lá em casa com a gente. Desde que eu me entendo por gente ela nunca morou perto da minha avó. Ela foi morar com um homem, e minha avó tipo que excluiu ela. Minha avó tipo que deixou ela pra escanteio, entregou pra Deus. (LAURA, 2006).

Os relatos demonstram que os membros das famílias nuclear e materna legitimam essa configuração sem qualquer crítica. Laura menciona que sua mãe, de forma recorrente, remete-se ao exemplo da tia para coagi-la ou acusá-la.

Minha mãe vive jogando isso na minha cara todos os dias. Porque minha mãe fala que a minha tia se importou mais com os amigos do que com a família. Aí minha mãe fica jogando isso na minha cara muitas vezes. Que sempre minha tia Marina ligava muito pros amigos, esquecia da família, deixava eles de lado... não respeitava, não obedecia... aquelas coisas. (LAURA, 2006).

Os dados obtidos na entrevista com Marina, como apresentaremos anteriormente, revelaram que sua opção pelos trabalhos comunitários foi duramente reprimida

pela mãe (avó de Sandra e Laura). Sem sucumbir a esse controle, manteve-se fiel aos objetivos que propôs para si. Sua participação junto aos demais membros da associação e de outras instituições comunitárias foi decisiva para transformações estruturais da vila.

A subjetividade social em torno de Marina, no entanto, a quem se atribuía o abandono da família, passa a compor também a subjetividade social da família nuclear de Laura, a quem se atribuía as mesmas características de Marina.

Isso pode ser percebido com a impressão da irmã mais nova de Laura sobre ela. Assim, apesar da identificação que essa irmã mais nova estabelece com Laura, ela vem evidenciar a subjetividade social presente na família nuclear que recai sobre Laura.

A fisionomia dela [irmã mais nova] parece comigo. O jeito dela, ela gosta de dançar, adora contar piadas, ela se parece comigo. Só que ela fala que não vai fazer as mesmas burradas que eu fiz, as mesmas coisas que eu fiz. (LAURA, 2006).

Se por um lado, a mãe identifica Laura com Marina, não há relatos similares em relação a Sandra que, concretamente, abandonou a família para morar com o namorado, sempre foi crítica e burlou as ordens do pai e, como Laura, também relata episódios de delinquência na escola. Segundo os relatos de Laura – que parecem assumir certa evidência diante dos relatos sobre a configuração familiar – Sandra sempre conseguiu encobrir suas ações moralmente questionáveis.

No entanto, é possível observar nos relatos das irmãs que tais ações não foram necessariamente encobertas, uma vez que ora eram descobertas, ora contavam com a cumplicidade da mãe. É possível compreender que essa licenciosidade em relação aos comportamentos de Sandra tem um papel decisivo na subjetividade social da família nuclear, como vimos na análise da entrevista de Sandra, ao desaprovar ou confrontar o ponto de vista do pai. Evidencia-se, com isso, a dinâmica dos papéis na configuração familiar.

Sandra assume, portanto, uma função referencial nessa subjetividade social, validada por Laura duplamente. Por um lado, reconhecendo e legitimando Sandra como referência, por outro, por caracterizar o lugar passivo da mãe.

Minha irmã sempre foi a santinha, e fazia as coisas erradas debaixo dos panos. Eu sempre dava na cara e levava ferro. E quando eu não fazia nada eu levava ferro do mesmo jeito. Sempre o motivo do atrito era uma roupa, ou era o controle da televisão, era sempre uma coisinha que eu queria ter igual a ela ou me comparar a ela realmente, sabe. Também eu achava muito errado porque as pessoas sempre me colocavam pior do que ela. Ah, que sua irmã faz isso e você não faz, então isso causava um pouco de atrito. [Mas] nós duas sempre fomos muito amigas uma da outra. Sempre pude conversar muito com ela, mas ela nunca pôde conversar muito comigo. Nunca teve a liberdade de conversar muito comigo. Ela nunca gostou muito de baladas, mas a gente fazia muitas coisas juntas, a gente ia na igreja juntas, a gente ria, a gente brincava, a gente adora piadas, as brincadeiras são parecidas demais... a gente dá certo... Minha irmã não é de se abrir assim. Minha irmã não é de chegar e falar: Oh, Laura, está acontecendo isso, isso e aquilo. De vez em quando ela falava, mas nem sempre. Agora eu já tinha o costume de chegar e falar: Nossa, Sandra! Fiz isso! Nossa, Sandra! Aconteceu, isso! E ela me xingava muito, mas pelo menos tinha pra quem eu falar. Mas ela nunca foi muito de falar as coisas dela. (LAURA, 2006).

No entanto, como é possível observar no relato acima, os sentidos subjetivos de Laura em relação a Sandra estão repletos de contradições. Apesar da identificação com a irmã, as ações de Laura ocupam um lugar de denúncia sobre a subjetividade social construída em torno de Sandra. Por um lado, ao “mostrar” o falso moralismo de Sandra e ao evidenciar a preferência “injustificada” da família por ela. Por outro, a mesma postura de abandono de Sandra ao envolver-se com outros grupos sociais que não fossem os familiares. Essa “denúncia” parece ter provocado uma resistência ainda maior dos integrantes do grupo familiar, especialmente a mãe, em relação a Laura. Em seu relato, Laura evidencia porque considera desigual a relação da mãe em relação às filhas.

Uma coisa também que eu acho errado porque minha irmã fazia as coisas sempre debaixo dos panos. Nossa, se minha irmã ficar sabendo que eu estou contando isso dela! Porque minha irmã namorava um rapaz também, ela já tinha 17 anos, que até hoje é o namorado atual dela, que é o Adriano. E minha mãe não queria deixar porque ele era capoeirista, então toda quarta-feira, ao invés de ir pra igreja, ela ia pra casa dele. E na quarta-feira era o único dia que eu assistia o culto. Só que tinha dia que a minha irmã chegava antes de mim, ela não me esperava. Aí eu chegava depois, ela perguntava onde eu estava. Eu respondia que

estava na igreja e ela dizia que era mentira, porque a Sandra que estava na igreja. Aí eu apanhava. Eu apanhava justamente no dia em que eu ia à igreja. Então eu preferia ficar na rua mesmo, que caçar igreja. (LAURA, 2006).

As ações de Laura, a partir de seus relatos, são recebidas com menor tolerância pela configuração familiar, talvez por estarem associadas ao estereótipo de Marina. Laura, portanto, manifesta uma posição reativa à exclusão na dinâmica familiar, demonstrando claramente que sofre diante dessa configuração, buscando incluir-se de diferentes formas.

Contudo, diferentemente de Marina, Laura evidencia estar preocupada em corresponder às expectativas dessa subjetividade social, não percebendo o caráter salutar dessa identidade denunciada. É possível observar que, embora em certo momento Laura manifeste comportamentos que se apresentariam como uma cisão com essa família, seus relatos apontam de forma expressiva para uma tentativa de obter reconhecimento: ao auxiliar a avó, ao denunciar o comportamento diferenciado em relação à irmã, ao criticar o comportamento de Marina – principalmente quando essa não lhe oferece uma oportunidade de trabalho – ao reconhecer alguma satisfação em relação a sua família nuclear, apesar das mudanças significativas que ocorreram, na valorização das características predominantes na família materna, como a amizade, os mitos construídos etc.

Em suma, longe de pretender abandonar essa família, Laura quer, a todo custo, integrar-se ou sentir-se pertencente à mesma. A partir daí aparece o sofrimento como indicador de sentidos subjetivos configurados como abandono e exclusão do grupo.

Como será discutido adiante, os desdobramentos desse conflito terão graves conseqüências para Laura, que em lugar de modificar a subjetividade social da família, reforça-a ainda mais. Tais sentimentos podem ser observados especialmente pela forma como se expressa em relação à tia, pelos elementos que evidenciam os sentidos nela mobilizados. “Desde que eu me entendo por gente ela nunca morou perto da minha avó. Ela foi morar com um homem, e

minha avó tipo que excluiu ela. Minha avó tipo que deixou ela pra escanteio, entregou pra Deus". (LAURA, 2006).

Mesmo quando perguntada sobre as atividades comunitárias de sua tia, uma vez que demonstra sensibilidade para atividades dessa natureza, como vimos em relação à sua avó, Laura demonstra evidente ambigüidade na forma como configura os sentidos relacionados à Marina.

Olha, a participação da minha tia Marina eu acho muito legal. Eu acho muito interessante porque você saber que tem uma pessoa da família que preocupa com o ambiente onde você vive, com as pessoas que estão ali ao redor, (...) Tanto que eu mesmo já fui me tratar lá um monte de vezes, eu até perdi as contas. Só que a questão da minha tia Marina trabalhar [nessa instituição] não interfere muito na minha família, porque eu sempre reclamo isso com a minha mãe, sabe? Minha tia Marina arruma serviço pra todo mundo, mas pra a gente aqui de casa, quando ela vê uma vaguinha, ela não diz "oh Laura, tem uma vaguinha lá (...), ou qualquer outro lugar assim". Ela nunca fez isso, um curso.... ela nunca fez isso. Então eu acho errado da parte da minha tia em relação a isso. Só que lá na Vila, o tratamento dela com as pessoas da Vila eu acho muito legal. Tanto que quando ela estava precisando de votos, (...) teve muitos votos. Só aqui na Vila ela teve mais de quatro mil votos. Então eu acho que a participação dela aqui na Vila é muito legal, é muito legal. (LAURA, 2006).

Percebe-se mais uma vez a importância do fato de ter um membro da família reconhecido pela comunidade na configuração subjetiva de Laura. Mas é possível observar também que os sentidos subjetivos mobilizados pela subjetividade social da família materna parecem ter um peso significativo na sua avaliação de Marina: mais uma vez, a interpretação que recai sobre ela é que abandona a família e se preocupa mais com os outros. E isso é dito mesmo tendo Laura sido tratada "muitas vezes" no local onde Marina trabalha.

8.3 A família nuclear

O que estamos explicitando até então vai deixando pistas sobre o processo de construção das configurações subjetivas de Laura. Enquanto para Sandra a

configuração subjetiva de família estava estreitamente relacionada à família materna, Laura organiza suas configurações subjetivas intercalando suas vivências nas famílias materna e nuclear, destacando nesta última sua relação com Sandra. Como apontamos anteriormente, os sentidos subjetivos mobilizados em Laura a partir do lugar “privilegiado” de Sandra na organização familiar oscilam entre o ciúme e a referência. Tais indicadores de sentidos subjetivos demonstram ter um grande impacto na construção da personalidade de Laura, que não considera justa essa organização da família nuclear, uma vez que compreende sua condição na organização familiar como inferior.

Essa distinção em relação à irmã levará Laura a construir características distintivas, que demarcará como próprias. Portanto, uma de suas primeiras manifestações na entrevista é diferenciar-se em relação à irmã, criticando-lhe o comportamento comedido e (falsamente) correto. Apresenta-se, portanto, como o oposto: aberta, espontânea, expressiva, sincera e companheira. Sua subjetividade, portanto, parece configurar-se reativamente a partir do papel da irmã na subjetividade social da família.

Mas, vale lembrar que não é por oposição apenas que Laura se relaciona com Sandra. Evidencia em seus relatos a importância de sua irmã como referência e companhia. Ela é sua primeira referência ao falar de infância, com quem brigava “todos os dias”, mas com quem também brincava e se divertia. Lamenta-se de que Sandra não correspondia aos seus anseios de compartilhar experiências e segredos. Diante dessa recusa, oferece importantes elementos de sentido através de sua preocupação em defender sua singularidade. Ou seja, mantém-se como considerava ser o seu jeito. Por outro lado, evidencia a importância de contar com a irmã para compartilhar e avaliar suas ações.

Minha irmã não é de se abrir assim. Minha irmã não é de chegar e falar: “Olha, Laura, está acontecendo isso, isso e aquilo. De vez em quando ela falava, mas nem sempre. Agora eu já tinha o costume de chegar e falar, nó Sandra fiz isso, nó Sandra aconteceu isso. E ela me xingava muito mas, pelo menos tinha pra quem eu falar. Mas ela nunca foi muito de falar as coisas dela. (LAURA, 2006).

Diferencia-se também de Sandra por apresentar lembranças positivas de sua infância nessa família. Lembranças, em grande parte, de sua convivência com Sandra.

A partir da situação descrita acima, é possível organizar as configurações subjetivas em duas: uma delas orientada pela busca freqüente de uma situação de tutela. A outra, que poderia ser considerada uma configuração dentro da anterior na qual exerce uma postura ambígua em relação à subjetividade social da família nuclear, ora exercitando uma severa autocrítica sobre si mesma, culpabilizando-se por seus atos e assumindo a subjetividade social na qual é julgada inferior, ora rebelando-se contra essa situação.

8.4 Relação com os pais: tutela, crise e autocrítica

Em relação à tutela mencionada acima é possível compreender que o lugar de referência assumido pela irmã na organização familiar torna possível para Laura – não de forma intencional – assumir uma postura mais descompromissada com tais responsabilidades, permitindo reconhecer-se numa posição de relativa dependência a outras pessoas, atribuindo-lhes responsabilidade para cuidar, orientar e controlá-la, sentindo-se inapta para tanto.

Diferentemente de Sandra, Laura não vê problemas em evidenciar a importância dos adultos para orientá-la e relata que sempre foi muito carente. Busca assim, como vimos anteriormente, apoio e aprovação dos adultos. A condição familiar certamente influenciou neste processo, uma vez que os relatos de Laura – e os de Sandra corroboram – parecem evidenciar uma grande dificuldade dos pais em estabelecer um diálogo com as filhas, aparentando oscilar entre um controle severo e violento, e a omissão completa. Envereda-se em contendas nas quais espera que os adultos as resolvam para ela.

No decorrer de sua trajetória, especialmente nos momentos de crise vivenciados por ela, irá julgar-se inapta para fazer suas próprias escolhas. É freqüente que não se reconheça como capaz de zelar por suas decisões, apontando para a

necessidade de um controle externo. Por outro lado, Laura ainda considera como sua a responsabilidade pelas dificuldades que enfrentou na sua trajetória. Em suma, embora não consiga assumir suas escolhas, assume suas conseqüências.

Aprendi e perdi muito de ter saído de lá [da igreja]. Primeiro que eu não ficava na rua, meu ciclo de amizades era diferente, apesar que eu não tenho nada a reclamar das minhas amigas de hoje, que são maravilhosas, mas num certo tempo em que eu saí da igreja até encontrar essas amizades de hoje eu passei por umas coisinhas aí... por uns atritos, por péssimas amizades, namoros que não valeram a pena. Se eu tivesse continuado na igreja eu acho que eu não tinha passado por isso. Porque aí era o meu tempo de ir para a igreja, tinha horário de voltar, eu respeitava meus pais, minha mãe falava que 10 horas eu tinha que estar dentro de casa, então 10 horas eu tinha que estar dentro de casa. Minha mãe sabia o horário da igreja certinho também, se a gente chegasse 20 minutos depois minha mãe estava esperando na porta ou então indo atrás da gente. Então era sempre aquela preocupação. Depois que eu saí da igreja eu comecei a desandar, eu comecei a dormir fora de casa, sem ter hora pra voltar. (LAURA, 2006).

Os eventos ocorridos na sua trajetória e na de sua família estão pautados em uma autocrítica em relação às cobranças realizadas pela família, cujo descumprimento coincidiu com seu envolvimento em situações críticas, nas quais construiu laços de amizade, conjugando fuga da escola e uso de drogas. A gravidade e profundidade dessas relações chegaram a tal extremo que tornou necessária a mudança de Laura para outra cidade em função das ameaças que recebera – aparentemente de membros do tráfico de drogas – e do risco a que se expusera.

Enfim, o relato de Laura evidencia a complexidade dos fenômenos envolvidos na dinâmica familiar e suas conseqüências, visíveis na diferença de posição entre as irmãs, o que revela muito da subjetividade de cada uma delas.

Apesar de Laura recordar que os pais batiam muito nela, há indicadores de que os sentidos subjetivos mobilizados por essas situações não estão associados apenas a rancor ou revolta, como ocorre com Sandra. Laura justifica os atos dos pais a partir da configuração de sua subjetividade: “sempre gostei de aprontar um pouquinho”. Ainda assim, apesar das perdas relatadas nessas relações, lamenta-se e revela alguma ambigüidade – mesmo que chistosa – na expressão de

descontentamento: “infelizmente, eu perdi um pouquinho do respeito [à minha família], um pouquinho assim, 100%, mas, aquela época era gostosa”.

Os indicadores de sentidos subjetivos contraditórios em relação à família nuclear se evidenciam quando avalia que os motivos que a levaram a entrar em choque com a família foram decorrentes de sua posição de rebeldia e provocação.

Essa situação permitiria traçar uma avaliação sobre o desenvolvimento de Laura de forma integral, mesmo diante da complexidade e atualidade dos fenômenos envolvidos nesse processo? Segundo González Rey (1995, 2003), como foi discutido na avaliação de Sandra, embora as configurações subjetivas se constituam em referências significativas – e, portanto duradouras e resistentes – a capacidade heurística da personalidade organizar as configurações de forma mais coerente e efetiva no cotidiano é uma característica do sujeito.

Mas mesmo estas organizações podem estar balizadas por concepções dogmáticas e restritas. Laura, no entanto, evidencia um dinamismo psíquico, um contato psicológico e uma abertura para novas possibilidades interpretativas que poderiam ser consideradas favoráveis ao seu desenvolvimento psicológico, como o caracteriza González Rey (1995).

Um aspecto fundamental do desenvolvimento da personalidade se observa na busca e construção ativa, por parte do sujeito, de sistemas de informação que lhe permitam operar consciente e intencionalmente sobre si mesmo e sobre o mundo. Não é o mesmo expressar a insegurança em uma configuração subjetiva, que reconhecer-la, conceituá-la e seguir intencionalmente a complexa organização de sua determinação. No primeiro caso, a insegurança pode ser um freio para o desenvolvimento, enquanto que no segundo pode converter-se em um de seus incentivos. O desenvolvimento da personalidade, ainda quando suas unidades essenciais são configurações subjetivas, pressupõe permanentemente distintas aprendizagens, que expressam a motivação intencional do sujeito sobre esferas que lhe produzem emoções intensas e são objeto estável de sua atenção consciente. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.56).

Durante a entrevista, Laura apresenta uma resposta extremamente similar à mesma pergunta colocada para Sandra, a saber, que avaliasse os comportamentos anti-sociais por ela empreendidos. Considerou que não se arrependia de nada que fizera, pois faz parte de sua trajetória e de sua

aprendizagem e que houve momentos de muito sofrimento, mas houve também momentos “de alegria”. Mas há uma complexidade na resposta de Laura inexistente em Sandra, retratada por meio do impacto de tais vivências nas suas configurações subjetivas. Ou seja, é capaz de identificar o sofrimento, a alegria e a aprendizagem diante do momento de crise. Sandra, diante do momento de crise, se posiciona de forma mais defensiva e reativa, respondendo que “rachava os bicos” e que essas coisas fazem parte. Essas situações sugerem uma postura menos reflexiva de Sandra em relação à de Laura. Essa hipótese é reforçada quando, na seqüência da entrevista, Laura é perguntada, como fizemos com Sandra, sobre a correção da atitude dos pais em relação a essa manifestação de rebeldia.

Enquanto Sandra fora taxativa a princípio, negando essa possibilidade e tentando demonstrar o “erro” de seu pai, Laura foi capaz de reconhecer a presença do contraditório: “De certa forma a orientação [dos pais] estava [correta]. De certa forma estava, e, de outra, errada”.

Eu acho que o erro deles foi ter me prendido demais. Isso eu achei errado. Porque, mesmo quando eu era mais nova, que eu não saía de casa, eles nunca tiveram confiança em mim, nunca depositaram confiança: “olha filha, vou depositar minha confiança em você e você prova que eu estou errado”. Nunca eles fizeram isso. Eu pedia pra ir em aniversário de amigas de escola, e eles não deixavam. Aí era o momento que ia vindo minha rebeldia, nisso eu apanhava porque estava chorando. Então, essa parte da educação deles eu acho errada. Agora, a parte que eu achei certa, antes eles me obrigavam a ir pra escola. Mesmo eu não querendo ir eu aprendi a ir pra escola. Aí depois que eles me deixaram de lado, eu sentia também que eles estavam preocupados comigo, eles estavam presentes, eu sabia que se eu precisasse de um Real eu podia contar com meus pais. Perdi isso. Não tenho isso mais. Meus pais não me orientam mais com relação a escola, cursos, emprego, eles não fazem mais isso. (LAURA, 2006).

Mas o que podemos depreender dessa compreensão do seu processo educativo, da sua relação com os pais? Talvez, mais do que uma comparação sobre níveis de maturidade, mas principalmente o impacto da subjetividade social da família, especialmente na distribuição de papéis, sobre a subjetividade individual. No caso de Sandra, sua subjetividade individual estava configurada sobre a responsabilidade que assumira precocemente em conduzir a família e se

contrapor ao pai, legitimada pela mãe, irmã e pela subjetividade social da família materna.

As mudanças nesta configuração familiar tornavam-se muito mais difíceis para Sandra que para Laura, que não tinha responsabilidade em mantê-la e organizá-la e, nesse sentido, sentia-se livre para vivê-la. Sandra precisava mostrar-se como referência. Sua saída de casa refletiu essa dificuldade em lidar com outra organização familiar, optando por criar uma nova família diante da ruptura com a existente. Já os relatos de Laura evidenciam que as novas configurações familiares, após o retorno do pai e a saída de Sandra de casa, não inviabilizaram sua permanência nesse contexto, desde que fossem respeitadas certas regras de convivência.

Aí então meu pai saiu de casa, aí ele queria voltar pra casa, porque ele estava jurado de morte lá no outro bairro, por causa de mulher. Minha mãe não queria dizer o que estava acontecendo, só contou pra gente que ele estava jurado de morte. Isso era uma quarta-feira, e ela me disse que ele queria voltar, eu falei que por mim tanto fazia desde que ele não se metesse na minha vida. Aí ele foi conversar com a minha irmã e ela disse que eles tinham que conversar antes porque não era bem assim que as coisas aconteciam. A cabeça da gente fica até confusa com isso, com esse vai e volta. Aí na sexta-feira minha irmã foi perguntar a minha mãe por que meu pai estava voltando, aí elas começaram a brigar, ela expulsou minha irmã e até hoje minha irmã não voltou pra casa. Aí meu pai voltou no Sábado. Ela está morando na casa do namorado. (LAURA, 2006).

Em outras palavras, Laura mantém o diálogo e constitui um novo posicionamento na nova configuração familiar. Esse episódio demarca, portanto, uma diferença na subjetividade individual das irmãs pelos sentidos subjetivos que uma determinada situação evoca em cada uma delas. Poderíamos perguntar por que Laura consegue tolerar a traição do pai e Sandra não? Quais os elementos da subjetividade individual ou da constituição do sujeito que fazem com que uma mesma experiência, um mesmo conjunto de configurações da subjetividade social (família nuclear) seja configurada subjetivamente de maneiras tão distintas, provocando rupturas (no caso de Sandra) e rachaduras (no caso de Laura)? A subjetividade manifesta-se nas formas singulares como cada sujeito reage e responde a partir dessas circunstâncias.

8.5 O papel da família nuclear e da família materna na subjetividade individual de Laura

Se em relação à resolução dos conflitos vivenciados com os pais, Laura apresenta uma configuração mais confortável, sua subjetividade individual evidenciará seus conflitos em outra configuração.

Ao ser perguntada se sua avó teria alguma influência sobre sua personalidade, Laura negou firmemente, embora, como foi possível perceber em seus relatos, guardasse uma série de lembranças que orientaram seus comportamentos. Seja como for, não reconheceu o papel da avó nessa configuração subjetiva.

A princípio, a resposta de Laura sugeria que não estava claro para ela o que significava *personalidade*. A relutância em assumir a influência da avó parecia uma crítica ao conceito de personalidade como uma entidade que se constitui de forma precoce e permanente. Assim, parecia perceber que aquele modelo não se encaixava na forma como se reconhecia. Ou seja, sua personalidade seria configurada de forma muito mais complexa que uma relação direta de causalidade.

Interpretamos que diferentemente da subjetividade social vigente sobre o que significa personalidade – como influência externa determinante – a subjetividade individual de Laura se confrontava com tal concepção. Nessa possível interpretação, Laura não teria conseguido se reconhecer na subjetividade social que orientava sua percepção sobre personalidade e se depara com uma dúvida sobre quem é ela própria.

Mesmo que reconheça em outros momentos a influência da avó, aqui ela a negaria, dizendo saber que ela não se restringiria apenas a tal influência e que não haveria ainda uma configuração que a apresentasse com clareza. “Só que a minha educação mesmo, a minha personalidade, apesar de que até hoje eu não sei qual é minha personalidade isso eu vou descobrir um dia, [minha avó] não teve muita influência não”. (LAURA, 2006).

Ela inicia, então, um levantamento das configurações que poderiam constituir sua personalidade, cuja primeira referência é seu pai. Personalidade, nesse momento, evoca sentidos subjetivos relacionados a deficiências ou “vícios” de caráter. “Mas influência mesmo, assim, de eu fazer a coisa errada assim e falar que é por influência dos meus pais, não”. (LAURA, 2006).

Seus relatos irão lançar luzes completamente novas para a interpretação sobre como Laura compreende sua personalidade, apresentando traços de uma identificação: “eu acho que eu pareço muito com meu pai no negócio da ignorância”.

Essa fala pode ser associada a inúmeros outros indicadores com sentidos subjetivos similares. Laura freqüentemente se deprecia em seus relatos, mesmo assumindo uma forma irônica. É como se dissesse, “sei que não cumpro as expectativas – dela própria provavelmente - mas tenho consciência disso e não me orgulho”. No entanto, apesar do humor, os sentidos subjetivos reproduzidos nesse comportamento evidenciam uma percepção de si bastante negativa, que, sem dúvida, tem relação com a subjetividade social da família nuclear. Assim, embora valorize a avó, não consegue reconhecer em si própria essas influências.

Irá identificar influências sobre sua personalidade apenas em relação a seu pai, para o qual tem severas críticas, mesmo que não considere justo atribuir a ele a responsabilidade por seus atos. Seria por isso, então, que não se reconhece em sua avó? Por não ter sentidos subjetivos valorosos associados a si própria?

Nossa hipótese anterior é, portanto, revista. Laura não se considera digna de ser comparada à sua avó, negando que tenha vontade de querer se parecer com ela. É digna, apenas, de se parecer com seu pai. Evidencia-se que sua interpretação de personalidade, em lugar de confrontar, reproduz uma subjetividade social historicamente construída, na qual a personalidade é uma vivência que, no caso dela, é negativa. Laura não permite, portanto, que sua vontade faça parte de sua personalidade.

Logo, não há contradição entre subjetividade social e subjetividade individual, mas, ao contrário, um claro exemplo de sua inter-relação. Sua subjetividade

individual demarca, portanto, a forma como interpreta e vive uma dada subjetividade social.

Haveria, portanto, uma diferença entre essa interpretação e a anteriormente construída na relação entre subjetividade social e subjetividade individual? Na primeira interpretação, partimos da hipótese de que Laura, segundo uma subjetividade social na qual a personalidade seria uma ação externa, restritiva e definitiva sobre o sujeito, recusaria a se reconhecer, no caso, em sua avó.

Interpretamos que essa correspondência seria indevida na ótica de Laura, pois, para ela, haveria muito mais para caracterizá-la. Nessa interpretação – certamente influenciada pela subjetividade do próprio pesquisador – Laura manifestaria uma posição reativa a partir de sua subjetividade individual, negando-se a tal restrição. Laura assumiria uma postura reativa, por um conflito entre as subjetividades social e individual. Neste caso, um conflito pertinente, pois evidenciado por circunstâncias concretas inegáveis – a complexidade da constituição da personalidade.

A segunda hipótese, construída para interpretar a inter-relação entre subjetividade social e subjetividade individual sobre a personalidade, ganha cores que ressaltam aspectos conflituosos na personalidade de Laura, o que talvez pudesse receber o nome de “disfuncional”. Nessa interpretação, Laura negara-se a aceitar a influência da avó sobre sua personalidade porque seus sentidos subjetivos não permitiriam tal comparação, mas apenas com seu pai.

Logo, as informações trazidas nas respostas posteriores lançam novas luzes sobre a primeira interpretação. Revelam que o conflito manifesto por Laura, também circunscrito entre uma dada subjetividade social e sua subjetividade individual, advém não daquelas evidências anteriores (a complexidade da constituição da personalidade), mas da forma como configura sua subjetividade individual. Em outras palavras, os sentidos subjetivos sobre si própria permitem a expressão das características do pai nela própria, mas não as da avó. Sua subjetividade individual, demarcada por uma visão depreciativa de si própria, promove um arranjo incoerente que a lança numa situação conflituosa sobre quem é e o que é a personalidade.

Assim, embora ela construa uma configuração sobre os motivos de seu conflito, atribuindo à severidade do tratamento recebido por eles – apresentando um comportamento de rebeldia – e à constante comparação pejorativa dela em relação à sua irmã – o que considera ter produzido nela um sentimento de inferioridade – Laura diz não ter clareza sobre quem ela é, o que gostaria de ser ou o que poderia ser.

Enquanto a primeira interpretação evidenciaria uma situação mais simples – talvez simplista – a saída para a segunda interpretação representaria melhor o confronto do sujeito com a complexidade e incoerência freqüentes entre os elementos constituintes das configurações subjetivas e da personalidade.

Como foi apresentado anteriormente, Laura se mostra muito insegura quanto ao sentimento de seus familiares em relação a ela e busca constantemente a aprovação dos adultos, especialmente os de sua família.

É diante desses conflitos, que durante sua adolescência buscará se afirmar através do envolvimento profundo com grupos anti-sociais. Sua resposta à exclusão familiar se manifestou a partir de atos de rebeldia e da ruptura, das quais se arrependeu severamente. Os aspectos positivos recuperados por um saudosismo recorrente denunciam sua insatisfação com esse modelo reativo de atuação: as boas relações estabelecidas na infância com a avó e com a escola, as relações com a irmã e mesmo com os pais.

Contudo, sua subjetividade está profundamente delineada por essa configuração familiar: a rebeldia se apresenta como uma marca distintiva frente ao sentimento de injustiça e inferioridade diante do tratamento privilegiado atribuído à irmã. O sentimento de inferioridade, ela procura superar pela popularidade. O sentimento de aceitação, familiaridade, comunidade, integração, pela amizade. Torna-se evidente que essas configurações se interpenetram, constituindo-se por isso mesmo, no motor da crise que Laura enfrentava no momento da entrevista.

E minha revolta era essa. Era a maneira como eles tratavam ela e a maneira como eles me tratavam. “ Você faz isso e sua irmã faz aquilo. Sua irmã é diferente de você. Sua irmã é melhor que você.” Eu sempre cresci com isso. Eles falam que quando eu era pequena eu sempre fui muito carente, sempre quis muita atenção de todo mundo. Eu sou

carente demais, sempre quis muita atenção. Todo mundo falava que eu era muito chata, mais do que eu sou agora, muito chata mesmo. Então todo mundo falava que eu era chata e minha irmã não era. Todo mundo levava minha irmã pra passear e eu ficava pra trás, porque eu era muito chata. Então isso foi refletindo na minha adolescência, aí chegou uma época que eu queria ser igual a minha irmã. Isso foi me causando depressão, fui ficando mal, até eu ser internada. Tanto que eu fui internada porque numa festa no buffet Catarina, na formatura de enfermagem da minha prima, quase seis horas da manhã, um rapaz deu um girassol pra mim e uma rosa pra minha irmã. Eu falei pronto minha irmã é melhor do que eu, eu ganhei um girassol e minha irmã ganhou uma rosa. Ela é mais bonita, ela é melhor. Naquilo já foi um chororô e eu tive que ser internada. Então eu sempre tive esse complexo comigo de que minha irmã é melhor do que eu. (LAURA, 2006).

Sua rebeldia, seu desejo de integração, devoção e justiça conseguiram integrar em alguns momentos algo produtivo na escola. Por outro lado, os mesmos sentimentos se configuraram em relações destrutivas com amigos na adolescência.

8.6 A amizade como situação-limite entre a subjetividade social da família e uma nova possibilidade de configuração da subjetividade individual

Outro aspecto contraditório que permeia a relação entre a subjetividade social da família materna e as trajetórias de Sandra e Laura é o valor atribuído à amizade. Diante do pedido do entrevistador para que caracterizasse a família materna, Laura não titubeia: “amizade”.

A amizade é considerada uma virtude sempre associada à alegria e à felicidade. Marca da convivência profícua da família materna com a comunidade.

É uma amizade tão grande, sabe, juntam os irmãos, pode xingar, pode brigar, pode acontecer o que for, mas sempre em festas, sempre em eventos que a minha família faz é todo mundo sempre muito unido. Se alguém precisar da minha mãe, se minha mãe precisar de algum irmão, sempre tá apoiando, aconselhando. Sabe, acho muito legal essa amizade. Também a forma de tratarem minha avó, eu acho muito legal. Eu queria ter esse tratamento com meus pais, mas... fugiu um pouco do meu controle assim sabe? Eu acho muito legal isso na minha família. (LAURA, 2006).

Lamentações congruentes com as de Sandra quanto ao fracasso da convivência harmônica na configuração da família nuclear, congruente também é a diversidade de sentidos subjetivos mobilizados em torno da amizade. Especialmente, se forem consideradas as situações nas quais as amigas irão se apresentar na trajetória de Laura e Sandra.

Por um lado, os principais sentidos subjetivos associados à amizade são as relações de companheirismo e de trocas duradouras, cuja construção parece forjada sobre uma situação mítica que envolve convivência na infância, participação conjunta em brincadeiras tradicionais e relações em comunidade. Estes elementos parecem constituir uma subjetividade social relacionada à amizade, consideradas como condições essenciais e salutares para o desenvolvimento humano.

Tal subjetividade social, aparentemente construída na subjetividade social da família materna tem em Marina seu contra-exemplo: o da “falsa amizade”. Vale lembrar que a subjetividade social da família nuclear reproduz em parte a da família materna, especialmente na associação entre Marina e Laura. As características atribuídas a Marina, por ter se dedicado mais aos amigos que à família estão presentes na trajetória de Laura e Sandra.

É também em torno dessas “falsas amigas” que ambas caracterizam momentos críticos em suas trajetórias. Essas amigas revelam situações de confronto radical não apenas com a família, mas com a ordem social vigente. Vale lembrar o episódio relatado por Sandra que, dividida entre dois grupos “antitéticos” de amigos (os CDF e os rebeldes), optou pelos últimos e desencadeou o desfecho truculento na ação do pai.

As relações de amizade devem ser consideradas como um aspecto importante na personalidade de Laura. Enquanto Sandra se colocava como alguém que conduzia não apenas suas escolhas, mas também as dos demais nos diferentes grupos em que participava, no caso de Laura suas relações de amizade têm um papel determinante sobre suas escolhas e sua trajetória.

Só que até que chegou num certo tempo que, dos 9, 10 anos pra cá, até meus 14 anos eu já comecei a empolgar mais, porque aí eu já comecei a fazer amizades, ir à igreja sozinha, entrei no grupo de dança, no coral, eu já comecei a empolgar mais. Aí com o tempo começou a perder a graça, os amigos começaram a sair da igreja, aí já não tinha mais o que fazer e enquanto o culto estava rolando a gente ficava lá no cachorro quente, batendo papo. Aí os amigos foram saindo e eu resolvi sair também. Minha mãe me deu o livre arbítrio e eu saí. (LAURA, 2006).

Diferente da situação vivida por Sandra, que via duas opções em relação a seus amigos de escola e optou pela que julgava mais adequada, os relatos de Laura deixam entrever que, diante dos sentidos mobilizados pela amizade, não haveria outra resposta possível, senão a dedicação ao grupo. Torna-se evidente que a situação escolar de Laura contribuiu para tanto. As dificuldades escolares enfrentadas por Laura apresentaram para ela, como única opção, construir laços de identidade com grupos contrários à escolarização. Tal discussão será retomada na discussão sobre a escolarização de Laura.

O relato de Laura sobre a crise na qual se enveredou oferece elementos importantes para compreender como as amizades, em verdade, são os bodes expiatórios diante de uma condição subjetiva insustentável. Enquanto Sandra minimiza tais situações na sua trajetória, Laura avalia-se despreparada para as escolhas realizadas, sendo crítica em relação a seus comportamentos no envolvimento com outros amigos.

O início dos relatos sobre seu histórico de rebeldia diante da família começa prontamente após a diferenciação entre as amizades verdadeiras e as falsas. Suas relações de amizade com grupos extra-familiares na adolescência são caracterizadas como esquisitas, excessivas e equivocadas. Nessa distinção, Laura apresenta um discurso recriminatório sobre as amizades ensejadas na adolescência, emergindo um discurso virulento e expiatório em relação às suas ações. As “falsas amizades” estão associadas a “bagunça” e atitudes irresponsáveis.

As verdadeiras amizades estão associadas aos valores anteriormente caracterizados como míticos: crescer juntos, participarem juntos de brincadeiras tradicionais e manterem relações em comunidade.

Laura parece ter assumido o parâmetro de avaliação da subjetividade social da família, recriminando-se e buscando cumprir as recomendações familiares. Em outras palavras, são amizades avalizadas pela família.

Teve uma época que eu estava procurando meio que amizades erradas, entendeu? Só que agora eu estou aprendendo a escolher um pouco mais o meu círculo de amizades. Que eu acho que: “me diga com quem tu andas que eu te direi quem és”, minha mãe me ensinou isso e agora que eu estou enxergando isso. Então agora eu procuro olhar melhor as minhas amizades. (LAURA, 2006).

A posição anteriormente mencionada por Laura nos provoca, portanto, alguma inquietação. Por que essa distinção? Culpabilidade por contrapor-se à sua família e sua educação?

Será na continuidade de seu relato sobre sua trajetória pessoal e o interjogo entre as relações familiares e suas novas relações que Laura começará a apontar para a responsabilidade da família na postura por ela assumida e da qual parece se arrepende.

Quando questionada sobre os sentidos dicotômicos manifestos sobre a amizade, a família passa a ser o parâmetro de avaliação. Assim, retoma sua história de vida a partir da felicidade inicial com a família até a adolescência, quando começa a descobrir outros universos de relação: igreja, novos colegas de escola, namorado. Segundo seu relato, os pais mantinham uma postura rígida em relação aos caminhos trilhados por ela, recusando-se a ouvir seus apelos, interesses e curiosidades. Mesmo diante das concessões oferecidas por Laura para que pudesse oficializar seu namoro – ocultado dos 11 aos 13 anos – sua mãe é intransigente.

Aí eu namorei com ele 3 anos e meio. Aquele namoro de infância, aquela coisa de sentar e conversar, brincar de chicletes, namorinho bobo. Eu acho que minha mãe errou também nessa parte, porque não custava nada ela... igual quando eu fiz 13 anos, eu pedi pra ela, porque já tinham 3 anos que a gente namorava, “oh mãe deixa eu namorar com ele?”. E ela respondeu “não”. Se ela tivesse permitido eu acho que pelo menos eu estaria ali debaixo dos olhos dela, debaixo do teto, ela saberia o que eu estava fazendo. Ela me batia direto por causa desse namoro. (LAURA, 2006).

Nesse sentido, a mãe impede uma relação solidária e favorece relações de oposição e crítica reativa. Laura reconhece, portanto, o equívoco das ações da mãe. Diz, então: “Quando eu era criança eu queria carinho, queria afeto, era diferente. Mas dos meus 11 anos pra cá eu fiquei muito rebelde, estou ainda”. Essa rebeldia se amplifica quando Laura compara sua situação com a de sua irmã mencionada anteriormente, que também namorava escondido.

Ambas as irmãs romperam com o controle familiar, evidenciando uma discordância do controle. Laura, no entanto, propõe repensar a situação familiar e parece ser penalizada por essa denúncia. Por fim, responsabiliza também sua irmã, considerando que esta permitia que apanhasse da mãe, mantendo o discurso familiar que colocava Laura no lugar de mentirosa e desonesta. Segundo o relato de Laura, a amizade valorizada na família materna inexistia nas relações da família nuclear. É a partir da ruptura entre a mãe e Sandra que parece ter havido uma reorganização familiar, na qual o pai parece ocupar um lugar de menor autoridade que anteriormente, uma vez que Laura consegue se posicionar diante dele com mais firmeza.

Isso também foi um erro da minha mãe. Desde que eu me conheço por gente acontece do meu pai me bater, minha mãe brigar com ele e ele sair de casa. Aí no começo foi: um dia voltava, dois dias voltava, uma semana, alguns meses, um ano, ele já ficou dois anos fora de casa, e volta, minha mãe sempre aceita ele dentro de casa. E com isso eu perdi o respeito completamente por ele. Eu não permito que ele me fale o que eu posso ou não fazer, porque ele nunca esteve presente na minha infância ou na minha adolescência. Tanto que agora ele está querendo ser o paizão, me buscando na rua, escolhendo minhas amigas, e eu falei com ele hoje que ele não tem esse direito. Onde eu andei, mesmo que tenha sido errado eu andei com as minhas próprias pernas, ele não me incentivou em nada, não me ajudou em nada, não estava lá falando se estava errado ou se estava certo em momento nenhum. (LAURA, 2006).

Observa-se que Laura inicia seu relato sobre a amizade fazendo um *mea culpa* pelos descaminhos em que se enveredou. No entanto, embora não encontre motivos para desconsiderar as “falsas amigas”, encontra em seus relatos sobre os conflitos familiares no início da adolescência motivos para compreender porque empreendeu tais relações. Relações não fundadas em reciprocidade,

confiança e autenticidade, mas relações em que o outro é um motivo ou comparsa para o exercício subjetivo de rebeldia. O problema, portanto, não se localiza nas amizades – os bodes expiatórios mencionados acima – mas no que ela buscava responder a partir delas.

A aparente elaboração contida nessa linha de raciocínio construída por Laura permite-lhe reconhecer sua responsabilidade ao “andar com suas próprias pernas”.

8.7 A escola que inclui e que exclui

Conforme discutimos anteriormente, a relação de Laura com a escola parece ter se associado de forma recorrente às relações estabelecidas na família e com as amizades. Assim, encontraremos momentos produtivos e momentos críticos a partir da escola. Mas não é possível pensar a escola apenas como um reflexo das vivências de Laura fora desse contexto. Como as demais relações estabelecidas, também a escola teve responsabilidade sobre tais situações, evidenciando sua fragilidade por não reconhecer e considerar o papel da subjetividade no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Desde o início de seus relatos sobre sua escolarização, Laura apresenta afinidade com a escola. Pelos sentidos subjetivos mobilizados, a escola primária se apresenta como o período mais gratificante de sua vida. Descreve com muita satisfação o lugar de destaque que ocupava na turma ao estudar na Escola Municipal São Jorge. Por um lado, vivenciava tal lugar com orgulho por ser uma referência significativa na produção da turma, arregimentando os colegas, orientando-os e destacando-se por suas habilidades e intelecto. Por outro lado, demonstra certa satisfação ao romper normas disciplinares, sugerindo a convivência da escola. Laura evidencia grande satisfação ao assumir uma postura privilegiada em relação aos demais e por sentir-se integrada àquele universo.

Então eu sempre estava entrosando muito, eu gostava daquelas atividades, então eu sempre estava meio que um pouco na frente. Tanto que todo mundo chegava... Era gostoso demais... “eu quero ser do grupo da Laura”. Era muito legal, era um momento que eu me sentia... como que eu vou falar? Importante. Alguém estava precisando de mim, eu estava ajudando alguém. E tinha aquela parte boa também que eu acordava 8 horas da manhã. A aula começava às sete e eu acordava às oito. Era só pular o muro da escola. Aí eu entrava dentro da sala correndo, pedia desculpas pra professora e dizia que eu estava conversando com a diretora. Aí passava batido. Então meu horário de levantar era 8 horas da manhã, não era 7 nem 10 para as 7 horas. (LAURA, 2006).

Reconhece a importância da escola em mais de uma passagem pela potencialidade produtiva que suscita nela como aluna, valorizando modelos alternativos de educação e o exercício de atividades artísticas.

Laura apresenta indícios significativos do papel da escola na sua subjetividade individual, de forma a sentir-se reconhecida, valorizada, “importante”, nos seus próprios dizeres. Logo, evidencia que a escola pode exercer um papel fundamental na constituição do sujeito, sobretudo no que concerne a uma auto-estima elevada.

A mudança de escola, no entanto, tem para ela uma triste revelação. Enfrentará um grande choque quando, ao transferir-se para outra escola, perceberá que sua condição “superior” seria inferior ao exigido pela nova escola.

Quando eu saí lá da Escola Municipal São Jorge eu fui pra Fafich e na 5ª série eu tive muitas dificuldades, fiquei sem participar de várias discussões, que eu não conseguia acompanhar a turma. Foi aí que eu comecei a perder a atração pelos estudos, comecei... meio que não queria estudar. Porque todo mundo era melhor, todo mundo sabia estudar, todo mundo sabia aquela matéria e eu não conseguia pegar de jeito nenhum, matéria nenhuma. Aí eu comecei meio que perder o estímulo de estudar. (LAURA, 2006).

A avaliação da Escola Municipal São Jorge por seus usuários oferece elementos de sentido que merecem uma análise minuciosa. Sendo uma escola municipal, está orientada pela organização do ensino a partir de faixa etária, avaliando os alunos de forma continuada e não pelo sistema seriado baseado na atribuição de pontos. Nesse sentido, encontramos nos relatos de ex-alunos uma caracterização

positiva da escola, tendo essa refletido sobre sua trajetória posterior, não no que diz respeito aos conteúdos, mas pela relação com o conhecimento e com a socialização. Em outras palavras, são elogiadas as atividades de teatro, a participação nas atividades coletivas, a atenção das professoras e a relação da direção com a comunidade.

Apesar que matemática e português eu aprendi muito lá na Escola Municipal São Jorge, disso eu não tenho o que reclamar. Eu só tenho o que reclamar porque eles não deram história, geografia e ciências, que foi no que eu mais tive dificuldades. (LAURA, 2006).

Laura argumenta que suas dificuldades na nova escola não decorreram de seu relacionamento com os demais, mas exclusivamente da defasagem diante dos conteúdos.

Diante desse *déficit* – agravado pelas características anteriormente descritas sobre sua subjetividade individual – Laura não pareceu sentir-se legitimada, envolvendo-se freqüentemente em formas de socialização que exacerbam sua rebeldia e, de certa forma, atribuem-lhe algum sentido ao integrar um grupo. Laura passará a não freqüentar mais às aulas, optando por acompanhar colegas cotidianamente para atividades fora da escola, dentre elas o uso de drogas.

Apesar de eu ser muito comunicativa, sabe, eu tenho uma atração por pessoas assim que não são assim muito boas. Aquelas que dizem assim “vamos matar aula hoje? Vamos!” Esse é meu problema também, por eu ser muito comunicativa eu sou pau pra qualquer obra, topo qualquer coisa: “Vamos zoar? Vamos!”. “Vamos matar aula? Vamos!”. Só que todos os dias me faziam essa pergunta.... aí todos os dias eu estava matando aula. (LAURA, 2006).

Na nova escola, esses sentimentos de rebeldia se configuraram em relações destrutivas com amigos, arrependendo-se posteriormente de suas escolhas. Mesmo nessa situação crítica, Laura demonstra uma avaliação clara e sincera de sua situação, de forma quase auto-expiatória.

Em função das dificuldades enfrentadas com a mudança de escola, agravada pela falta de acompanhamento dos pais, Laura constrói, portanto, uma trajetória

escolar tortuosa. Após ter se retirado da cidade, sob ameaças por ter se envolvido com jovens do tráfico de drogas, tentou estudar novamente, mas não deu seqüência. No período em que foi entrevistada, havia voltado a estudar no período noturno da escola pesquisada. Demonstrava entusiasmo e elogiava freqüentemente a escola tanto em termos de organização, qualidade do ensino e atividades desenvolvidas.

Essa situação foi seguida de uma crise que parece ter sido desencadeada por ciúmes em relação a Sandra. Essa crise exigiu uma intervenção e posterior acompanhamento psiquiátrico, bem como acompanhamento psicoterápico. Quando foi realizada a entrevista com Laura, ela estava sob tratamento psiquiátrico e psicológico.

O sentido subjetivo da escola tem feito com que Laura sempre retorne a ela e empreenda nova tentativa. Considerando esse aspecto, poderíamos nos perguntar se suas inúmeras desistências refletem o choque entre suas expectativas e a escola que encontra? Ao avaliar o curso noturno da Escola Municipal São Jorge, a primeira caracterização dela vem da seguinte forma: “Os professores eram mais rigorosos, eles davam mais a matéria, não tinha para-casa, era bom demais isso!”.

Tal relato oferece indícios importantes a respeito de suas expectativas sobre a escola, evidenciando o valor atribuído ao rigor e ao conhecimento, embora continue resvalando para a dicotomia vivenciada na infância. Seus interesses se alteraram em termos de conteúdos desde suas primeiras experiências na escola, mas não necessariamente nos sentidos que têm para ela.

Torna-se evidente que embora tenha prazer diante do conhecimento, da possibilidade de produzir e uma postura aberta para as novidades, Laura manifesta uma excessiva dependência em relação ao meio circundante. Isso pode ser observado em sua avaliação do curso noturno da Escola Municipal São Jorge. Ao responder sobre o clima da escola, aponta novamente para a importância do grupo e principalmente da postura dos professores.

O pessoal na hora do intervalo era superanimado, todo mundo juntava um grupinho assim e ficava todo mundo conversando. Até a professora mesmo ela estava sempre enturmando, sempre ela chamava o pessoal pra fazer trabalho como poesia, jornal, estava sempre incentivando a gente muito nisso. Então achei as atividades muito legais e eram atividades que cativavam as pessoas, que te atraíam pra você estudar. As atividades de manhã eram diferentes, o modo de ensinar era bem diferente. (LAURA, 2006).

Comparativamente em relação à Sandra ou mesmo à Marina, Laura não demonstra ter constituído ainda um projeto pessoal que organize sua trajetória, privilegiando uma relação experimental com o conhecimento e com a vida, na qual não demonstra ter um papel ativo. É possível compreender tal configuração subjetiva a partir de sua trajetória de vida, sempre marcada por uma necessidade de aprovação e afeto como motor para seus empreendimentos.

Mais uma vez a amizade vem caracterizar positivamente um momento importante de sua vida, como uma peculiaridade de Laura. Embora seja uma característica prezada por Sandra e Marina, não recebe a mesma ênfase e comoção. Laura buscava um grupo ao qual se integrar, fosse o reconhecimento e aceitação de seu grupo de pares, fosse sua aceitação pela família.

Não só nas relações com grupos, mas também na relação com adultos, Laura demonstrava essa expectativa de orientação. Como ela própria relata, sempre foi “muito carente”. O que não seria essa carência senão uma demanda contínua de atenção por parte dos adultos?

Laura relembra insatisfeita sobre as “injustiças” cometidas pelos professores em sua primeira escola ao atribuírem-lhe responsabilidades pelas confusões provocadas por outros alunos. Por que os professores teriam tomado tais atitudes? Laura teria mentido? Por que continuaria a mentir na entrevista mesmo após quase dez anos, se não fosse uma mentira para ela própria? Ela relata o seguinte:

Então eu sempre apanhei por essas coisinhas bobas, até por eu ser a menorzinha da turma, sempre fui magrinha, menorzinha.... minha mãe chegou a bater numa menina na escola porque ela me bateu. Minha mãe falou que estava cansada da filha dela ficar servindo de sacos de pancada. Aí minha mãe foi segurar ela no outro dia, ela estava dando

aqueles tapinhas assim, e minha mãe disse que iria ensinar ela como é que batia, deu a maior confusão. A professora ficou jogando na minha cara que era culpa minha. (...) Nesse dia, eu corri pro lado da professora, caí e segurei no braço da professora e a professora só me soltou e saiu de perto. Que nem meu terapeuta falou comigo ontem ... ontem não, foi quarta-feira. “Oh Laura, você está tão acostumada a apanhar que você mesmo se bate”. Mas eu acostumo, eu não sinto nem mais dor pra te falar a verdade. (LAURA, 2006).

Os sentidos subjetivos presentes nesse relato sinalizam para a configuração subjetiva construída por Laura em sua relação com os adultos. Laura, embora reconheça “ser carente”, não parece notar o quanto essa configuração está presente em seus relatos, seja pela sua caracterização física, seja por sua vitimização diante das situações, seja pela legitimação dos relatos e ações dos adultos. Iniciando pela questão levantada anteriormente: por que a professora culpabilizaria Laura a não ser que ela própria incitasse de forma não declarada a intervenção da mãe, fazendo o mesmo com a professora e com o próprio terapeuta?

As reações dos adultos diante dessa configuração oscilam, portanto, entre a convivência que legitima essa configuração e posturas reativas a ela, recriminando-a, de forma não dialogal, sem fazer com que se demova dessa situação.

Torna-se assim evidente a importância desse universo subjetivo nas relações interpessoais, especialmente para aquelas pessoas que ocupam o lugar de autoridade.

Tal situação demonstra o despreparo da escola e dos pais para lidar com as situações de crise dos adolescentes, seriamente agravada pela própria escola que não soube incluir uma aluna advinda da mesma rede municipal de ensino. Assim, a subjetividade social em torno da culpabilização do aluno pelo seu fracasso ou pelo abandono da escola orienta não apenas a escola, como a família e o próprio aluno, que pela evasão evita ser caracterizado dessa forma.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise dos estudos de caso, norteados pela compreensão da escola a partir das relações sociofamiliares de seus ex-alunos, um universo de possibilidades se abre diante das temáticas produzidas. A interação entre subjetividade individual e subjetividade social merece especial destaque pela possibilidade que os estudos de caso oferecem para a compreensão dos aspectos singulares. Eles influenciarão no curso dos acontecimentos em um grupo ou coletividade e, portanto, a importância que assumem na sua interpretação.

Observamos que mesmo a convivência de sujeitos em universos a princípio semelhantes depende de uma série de fatores relacionados ao sujeito, suas relações e o contexto histórico-cultural em que se encontra. Mas como dissemos no início dessa tese, não pretendemos conduzir nossa interpretação para um relativismo extremo e o conceito de subjetividade individual e subjetividade social nos auxiliaram nesse sentido.

Por um lado, a similaridade com que estes universos se apresentaram para os diferentes sujeitos que deles tomaram parte nos permitiu compreender, por meio de uma subjetividade social estabelecida, os aspectos concretos da realidade histórico-cultural. As características da personalidade do sujeito, por sua vez, presentes na constituição de sua subjetividade individual, nos permitiram verificar como os indivíduos reagiram às diferentes situações – ou mesmo a situações similares de forma particular.

Assim, embora os lugares ocupados por Sandra e Laura nas relações familiares fossem bastante diferentes, a percepção delas sobre essa instituição apresentava inúmeros pontos de convergência em torno de seu funcionamento, dos papéis de seus membros e do seu próprio, valores e lembranças – mesmo que alheias – que construíram uma referência sociofamiliar. Por outro lado, esse mesmo espaço é apresentado por cada uma delas com nuances tão particulares que em alguns momentos parece pertencer a universos distintos.

Esses aspectos mencionados são muito significativos, pois nortearão a retomada da pergunta que originou essa tese e as discussões apresentadas em seu início.

Ao buscar compreender o lugar da escola pública na trajetória dos entrevistados, e assim identificar seu papel na construção de sua identidade, vimos que, diante dos relatos vultosos em torno da família, a escola parece assumir um lugar periférico no relato dos entrevistados. No entanto, um olhar atento nos permitirá compreender que a educação familiar tem um impacto significativo na relação que o indivíduo irá estabelecer com a escola – positiva ou negativamente. É nesse ponto que a escola se revela potencialmente relevante na constituição da identidade.

Vemos, assim, como para Marina sua primeira escola – aquela por nós pesquisada – não assume lugar significativo em sua identidade, uma vez que ela própria irá dizer que será em outra instituição que ela irá de fato aprender. Assim, à impressão negativa passada pelos cadernos velhos da professora, Marina opõe o vigor e a dinamicidade demandados pela catequese para que preparasse suas aulas. Nessa atividade considera ter, de fato, aprendido. A escola representa a reprodução, enquanto que a catequese a construção, a produção. Da experiência escolar Marina se lembra pouco, apresentando como aluna apenas um sentimento difuso de familiaridade.

Seu projeto pessoal e, concomitantemente, sua identidade se constituem nesse universo comunitário da Vila São Nazi no qual participa ativamente na produção de conhecimento e de ações sobre a realidade concreta. Será esse universo, inclusive, que permitirá a Marina atribuir novos sentidos para a escola, a partir da parceria que esta estabeleceu com as demais instituições comunitárias das quais fez parte.

Segundo o que observamos, será o processo de envolvimento crescente com as atividades comunitárias que oferecerá os principais traços à sua identidade. Mas as configurações subjetivas que constituem a identidade não permitem uma construção fechada ou acabada. Embora a família seja lembrada de forma negativa por Marina, ao ser questionada sobre seu papel na constituição de sua identidade – principalmente devido às duras críticas impostas pela mãe ao seu

envolvimento com a comunidade – as relações de seus pais com a comunidade, suas brincadeiras com os irmãos na infância e juventude e o apoio silencioso de seu pai é possível encontrar elementos significativos na construção de sua trajetória.

Para Sandra, por sua vez, suas primeiras experiências escolares não colocaram em crise uma identidade constituída no espaço familiar, mas a reforçaram na medida em que lhe tornaram possível exercitar sua liderança e autonomia. Feliz coincidência de uma turma, com uma professora, que permitiram construir memórias que sobrevivem de forma orgulhosa aos diversos momentos de uma trajetória ainda que tão curta. Mas a identidade não se mede por longevidade, mas pelos sentidos subjetivos configurados no momento em que se lembra e reflete sobre a experiência vivida. E essas lembranças são ainda vívidas em Sandra.

Sandra assume precocemente um papel de organização da família, uma vez que a mãe é vista pela família materna como frágil e incapaz. Ao assumir essa subjetividade social familiar, Sandra se identifica com o lugar de liderança, que irá ocupar também na escola. A escola fortalece a assunção desse modelo, permitindo-lhe a coordenação de atividades letivas junto ao seu grupo de trabalho.

Assim, a escola seria uma instituição capaz de reconhecer e fortalecer comportamentos até certo ponto autônomos de Sandra. As mudanças em sua configuração subjetiva ocorrerão sempre que irá se confrontar com seu pai. Essa configuração apresenta elementos contraditórios que não facilitam uma construção equilibrada de seu projeto pessoal. Em seu percurso subjetivo, parte de uma postura de esquivas diante das ordens do pai para uma postura de enfrentamento, sendo que em ambas a possibilidade de um diálogo ou de reconhecimento de atitudes positivas do pai é inviabilizada.

Os sentidos subjetivos mobilizados por esta relação demonstram como certas configurações podem desequilibrar a relação entre afetividade e a consciência. A decisão de ruptura de Sandra com sua família mescla a realização deste anseio de constituir uma família como aquela encontrada na família materna com a

ruptura com a família nuclear. Mas ainda que de forma reativa, Sandra identifica suas dificuldades de ruptura com as subjetividades sociais com as quais está vinculada.

Seu projeto, embora a mobilize e envolva outros indivíduos em sua realização, ainda apresenta uma forte vinculação aos sentidos subjetivos mobilizados por sua família nuclear. Percebe-se, portanto, que sua autonomia está comprometida com configurações de sentido que impedem a atualização e revisão dos sentidos subjetivos. Nenhuma instituição até o momento da entrevista havia provocado em Sandra uma percepção que tornasse necessária ou viável qualquer mudança.

A trajetória de Laura é ainda distinta em relação à Marina e Sandra. Embora apresente lembranças carregadas de sentidos sobre as experiências familiares, nenhuma delas revela tamanha ênfase quanto aquelas relatadas sobre sua trajetória escolar na Escola Municipal São Jorge. A frágil identidade familiar, assolada pelas dúvidas quanto ao lugar e ao seu pertencimento na família faz da escola um espaço capaz de produzir nela um sentimento de identidade. Não se trata de uma identidade com a escola, mas uma possibilidade de manifestação de sua subjetividade individual, ainda que confusa entre a liderança e a burla. Tal subjetivação produziu em Laura o grato sentimento de reconhecimento na instituição. Mas vimos que a ausência desse apoio familiar influencia significativamente a personalidade de Laura, cujo projeto pessoal não pode ser vislumbrado e, como dissemos anteriormente, parecem estar sempre a mercê de um terceiro que o legitime.

Mas apesar de diferentes nuances na forma como cada entrevistada relata sua vivência, sua trajetória escolar e seu papel na sua identidade, uma subjetividade social da escola pode ser identificada. Afinal, a escola em questão é considerada por todas as entrevistadas como um universo familiar, uma extensão da comunidade. Conhecer o ambiente no qual se constituiu a escola foi de fundamental importância para compreender esse sentimento de familiaridade, erigido a partir de relações comunitárias entre a família das entrevistadas e demais famílias de alunos.

Vale relatar um episódio no qual a ação intempestiva e ameaçadora da mãe de Laura diante de uma aluna que agrediu a filha foi contemporizada pelo pai da aluna agressora em função da convivência na infância com essa mãe. Ou seja, o sentimento de familiaridade, ou de comunidade, no relato das entrevistadas foi possível apenas pelo lugar que elas ocupavam na relação com a comunidade e com a escola. Essas situações revelam a dinamicidade – e certo automatismo – das relações que perpassam o cotidiano escolar.

Mas isso não significa que essa situação fosse idêntica para todos os alunos da escola. A condição diferenciada na relação dessa família com a escola também favorecia esse sentimento. Nas primeiras entrevistas sobre o histórico da Vila São Nazi, o relato de uma ex-aluna cujas relações familiares não tornavam a escola “tão familiar”, aponta para uma realidade um pouco mais seletiva por parte das professoras.

O relato dessa ex-aluna é importante, pois destaca uma característica extremamente importante sobre a impressão que marcam a lembrança dos alunos: a subjetividade nas ações da escola. De forma positiva ou negativa, tais ações dos professores são marcantes para os alunos e demonstram que a subjetividade individual de professores, diretores e todos os funcionários da escola sempre atravessa a dinâmica institucional, por um lado concedendo-lhes autonomia, por outro permitindo-lhes arbitrariedades.

Assim, Sandra se lembra das relações amistosas conquistadas pela turma com algumas professoras, mas também da professora que não tomou as atitudes “necessárias” para resolver uma agressão injustamente sofrida. Laura se lembra da professora que tacitamente consentia seus atrasos, assim como se lembra da professora que a acusou injustamente de ter provocado um atrito entre famílias. Mesmo Marina, cujas lembranças sobre a escola são remotas e escassas, recobra das intervenções desastrosas da professora para inseri-la em um grupo que a rejeitava por ser negra.

Embora os desdobramentos dessa subjetividade individual dos professores possam ser imprevisíveis, sua manifestação necessariamente não o é. E é freqüente que os profissionais reproduzam em suas ações uma subjetividade

social que legitima uma visão tradicional de ensino, uma subjetividade social da escola que nutre expectativas em torno de sua função predominantemente instrutiva e cognitiva, inviabilizando uma correlação entre conhecimento e vivência.

No entanto, observamos nas entrevistas que a subjetividade social da escola está configurada sobre uma concepção tradicional de ensino voltada para a competência cognitiva. Outra configuração também presente nessa subjetividade social da escola, manifesta pelos entrevistados, a caracteriza como um espaço familiar, comunitário e, principalmente, identitário.

Em outras palavras, a avaliação da escola apresentada pelas entrevistadas tende a dicotomizar os universos da aprendizagem e da identidade, ignorando que as relações de subjetivação do aluno, a partir de sua relação com a escola, têm um papel central no desenvolvimento de sua aprendizagem, como citamos acima nos estudos de caso ⁴¹. No entanto, o que observamos é que mesmo que os alunos relatem suas experiências na escola como uma vivência identitária, não conseguem considerar sua relação com a aprendizagem. O que é mais grave nessa situação é que, longe de ser uma impressão dos entrevistados, tal subjetividade social tem efeitos concretos no funcionamento institucional.

Essa situação foi percebida por Sandra, ao relatar a sua dificuldade e a de seus irmãos para prosseguirem os estudos em uma nova escola, um universo menos familiar. Assim, Marina percebe um preconceito mal disfarçado no tratamento frio e impessoal de uma escola que tradicionalmente atendia alunos brancos de classe média e média-alta. Será apenas ao transferir-se para outra escola, na qual sua cor favorece a identificação com outras alunas e, assim, expande suas relações a partir de outras de suas características pessoais.

Essa construção foi o ponto de partida para a construção de uma identidade cujos traços podem ainda hoje serem observados nela. Foi nessa escola que estabeleceu os primeiros contatos para realizar a catequese em sua comunidade.

⁴¹ Nesse sentido, a experiência de Grossi (1991) é exemplar exatamente por mostrar que é através da superação dessa dicotomia que a aprendizagem pode ocorrer. Mais que uma postura, Grossi apresenta a metodologia por meio da qual conseguiu efetivar essa proposta.

Embora sempre tenha se considerado boa aluna e boa também a escola, Sandra evidencia suas dificuldades ao entrar para a nova escola. Conteúdos escolares e escolha identitária caracterizam sua dificuldade. Mas, como vimos, as dificuldades de Sandra não pararam por aí. Segundo seu relato, esse foi um dos momentos mais críticos em sua trajetória pessoal, uma vez que a escolha de suas amigas, com as quais se enveredou para pequenos atos de vandalismo, coincidiram com uma truculenta intervenção de seu pai.

O caso de Laura, no entanto, revela ainda com maior clareza os problemas relativos à desatenção da escola as suas dificuldades, a princípio cognitivas, mas que se desdobraram em problemas com a construção de sua identidade naquele espaço.

Em suma, as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse período de transição entre instituições são consideradas como problemas particulares, lançando alunos e famílias em situações que nem sempre estão preparados para enfrentar. Em uma mesma família, considerada pelos entrevistados como uma família atenta à educação, vimos respostas muito distintas – e no caso de Sandra e Laura, inadequadas – sobre o problema, com conseqüências também muito diferentes. Um momento potencialmente frutífero, no qual as novas experiências poderiam se constituir como desafios, questionamentos e revisão das subjetividades sociais erigidas no universo familiar, perdem-se em função de um modelo educacional institucionalizado.

Ao retomarmos as questões que balizaram essa tese, vale lembrar, sobre a relação entre identidade e escolarização, que os relatos dos entrevistados oferecem elementos significativos para compreender que a situação por eles vivenciada é o reflexo não de uma escola, ou dos problemas com a formação de determinados professores, mas de uma concepção de escola. Assim como argumentou Patto (1996) na década de 1980, a escola ainda reproduz a confusão que reina no universo acadêmico em torno de dicotomias arcaicas. Essas confusões, que têm em sua base as dicotomias entre conhecimento e afetividade e entre indivíduo e grupo social, atravessam a subjetividade social da escola e, por conseqüência, as ações de pais, professores e diretores.

A proposta de Lahire (1997) de compreender as particularidades de cada família no processo de escolarização e assim superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade – que caracteriza a literatura abordada sobre o assunto – revelou-se pertinente também em nossa experiência. Os relatos dos entrevistados revelam que a escola ainda se apropria pouco, não apenas da experiência dos alunos e suas famílias, mas das suas próprias.

A subjetividade social, no entanto, passa por contínuas transformações. É possível observar que mudanças ocorridas na proposta pedagógica da escola no decorrer de sua história favoreceram não apenas essa relação comunitária, mas também uma possibilidade de subjetivação, tal como Sandra e Laura relatam sobre seu cotidiano escolar. Basta comparar seus relatos com os de D. Lídia e D. Bruna sobre o rigor das diretoras da escola, bem como as recordações de Marina sobre os cadernos amarelados das professoras e suas atividades didáticas para perceber as mudanças nas práticas pedagógicas.

Mas tais mudanças não foram suficientes para fazer com que a subjetividade seja institucionalmente reconhecida como elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Ela ainda frequenta o piso inferior da estrutura organizacional da instituição escolar, sendo considerada como a ação voluntariosa de alguns professores, sem que seja estruturada como parte integrante do projeto pedagógico da escola.

10 REFERÊNCIAS

ALBERTI, V.. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cad. Pesqui.** , São Paulo, v. 38, n. 134, 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200008&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 21 2008. doi: 10.1590/S0100-15742008000200008.

ANGELUCCI, C. B. al. The state of the art in the research on school failure (1991-2002): an introductory study. **Educação e Pesquisa**, Jan./Apr. 2004, vol.30, no.1, p.51-72. ISSN 1517-9702.

BAHIA, Joana. A "lei da vida": confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. **Educ Pesq** , São Paulo, v. 27, n. 1, 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100005&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 10 2008. doi: 10.1590/S1517-97022001000100005.

BOURDIEU, P.. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos, In **Cadernos de Pesquisa**. v.36 n.127 São Paulo jan./abr. 2006.

CARRAHER, T. N.. Na Vida, Dez. Na Escola, Zero, In **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 79-86, ago. de 1982.

CARVALHO, M.E.P.. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola?, In **Revista Brasileira de Educação**, no. 25, p. 94-104, jan/fev/mar/abr 2004.

CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**. Abr 2006, vol.36, no.127, p.223-246. ISSN 0100-1574

CRUZ, S.H.V.. Representação de Escola e Trajetória Escolar, In **Psicologia USP**, v.8, n.1, p.91-111, 1997.

COELHO, Sônia. A Lei Aqui é Outra, In Soares, Astréia (org.). **Revista de Iniciação Científica**. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2002. p. 79-95.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 21 2008. doi: 10.1590/S0100-15742005000100002.

D. BRUNA: depoimento [2000]. Entrevistadoras: S. Coelho e F. Valadares. Belo Horizonte, Centro Universitário Newton Paiva, 2000. Entrevista transcrita (10p.). Entrevista concedida ao Projeto de Iniciação Científica intitulado A Lei Aqui é Outra, orientado por COELHO (2002).

D. LÍDIA: depoimento [2006] Entrevistador: M.L. Santos. Belo Horizonte, PUCCAMP, 2006. 4 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao autor desta tese.

DANIELA: depoimento [2000]. Entrevistadoras: S. Coelho e F. Valadares. Belo Horizonte, Centro Universitário Newton Paiva, 2000. Entrevista transcrita (10p.). Entrevista concedida ao Projeto de Iniciação Científica intitulado A Lei Aqui é Outra, orientado por COELHO (2002).

DAUSTER, T.. Uma Infância de Curta Duração: trabalho e escola, In **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p.31-36, ago. 1992.

Diagnóstico Participativo. Belo Horizonte [s.n.], [1996?].

FARR, R.. **As Raízes da Psicologia Social Moderna.** Petrópolis: Vozes, 2001.

FRY, Peter. **A Persistência da Raça.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Problemas Epistemológicos de la Psicología.** La Habana: Academia, 1993.

_____. **Comunicación, Personalidad y Desarrollo.** La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. Psychology and health: recent challenges, In. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 1997, vol.10, número 2, p.275-288. ISSN 0102-7972.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia. Caminhos e desafios** São Paulo: Pioneira/ Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

_____. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, Vozes, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2005.

_____. **Psicoterapia Subjetividade e Pós-modernidade**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A.. **La Personalidad: su educación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GROSSI, E.P.. **Alfabetização em Novas Bases**. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

GUSMÃO, Neusa Lídia Mendes de. Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 42, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000100005&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 11 2008. doi: 10.1590/S0101-32621997000100005.

HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JORGE. Belo Horizonte, [s.n.], [2003]

Índice Histórico do Aglomerado Morro das Pedras. Belo Horizonte, [s.n.], [1994-?].

LAHIRE, B.. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Reprodução ou Prolongamentos Críticos, In **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n.78, p.37-55, abril 2002.

_____. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais, In **Educação e Sociedade**, ano XXII, vol.24, n. 84, p.983-995, setembro 2003.

LAURA: depoimento [2006] Entrevistador: M.L. Santos. Belo Horizonte, PUCCAMP, 2006. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao autor desta tese.

LEANDRO: depoimento [2006] Entrevistador: M.L. Santos. Belo Horizonte, PUCCAMP, 2006. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao autor desta tese.

Mais duas escolas inauguradas pela prefeitura. Belo Horizonte, [s.n.], [1953]. p. 1-2.

MARINA: depoimento [2006] Entrevistador: M.L. Santos. Belo Horizonte, PUCCAMP, 2006. 4 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao autor desta tese.

MELLO,G.N.. Políticas Públicas de Educação, In **Estudos Avançados**, v.5, n.13, p.07-45, 1991.

MINAYO, Lídia Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª. Ed. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro, Abrasco, 1999.

NAHAS et al. Qualidade de Vida Urbana em Belo Horizonte na década de 1990: o que dizem os indicadores?, In **Pensar BH/Política Social**, no. 17. Belo Horizonte, Prefeitura de Belo Horizonte/Câmara Intersetorial de Políticas Sociais, março/maio de 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial/CAMP, 2001.

PATTO, M. Helena. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1996.

PAULO: depoimento [2006] Entrevistador: M.L. Santos. Belo Horizonte, PUCCAMP, 2006. 4 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao autor desta tese.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Planejar BH**. Ano II, no. 8. Belo Horizonte, Agosto de 2000.

PINHO, Ângela. **Só 62 escolas têm nível de país desenvolvido**. Folha de S. Paulo, caderno Cotidiano, 22 de junho de 2007. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u306414.shtml>, Acessado em 22 de outubro de 2008.

RICCI, Rudá. Conjuntura Nacional e as Organizações Populares, In **Revista Espaço Acadêmico**, n. 75, ano VII, agosto/2007. ISSN 1519.6186. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/075/75ricci.htm>, acessado em 12 de dezembro de 2008.

SAAVEDRA, Luísa. Alunas da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2004, vol. 17, no. 22008-11-10], pp. 267-276. < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200014&lng=&nrm=iso >. ISSN 0102-7972. doi: 10.1590/S0102-79722004000200014.

SANDRA: depoimento [2006] Entrevistador: M.L. Santos. Belo Horizonte, PUCAMP, 2006. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao autor desta tese.

SANTOS, M.L. Integração Escola e Comunidade no Combate à Violência, In Soares, Astréia (org.). **Revista de Iniciação Científica**. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2004. p. 102-134.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAWAIA, Bader B.. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade, In **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1996.

SETTON, M.G.J.. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações, In **Educação e Pesquisa**. v.28 n.1 São Paulo jan./jun. 2002.

_____. Um Novo Capital Cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade, in **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.90, p.77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, F.G. & DAVIS, C.. Conceitos de Vygotsky no Brasil, In **Cadernos de Pesquisa**, vol.34, número123. São Paulo Setembro/Dezembro 2004.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras, In **Revista Brasileira de Educação**, v.11, no. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VYGOTSKY, L.S.. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2005.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda?. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200003&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 21 2008. doi: 10.1590/S0100-15742008000200003.

11 ANEXOS

APÊNDICE A – Primeira entrevista com Marina

DATA:12/01/06

Local: residência da entrevistada

E: Você nasceu aqui né?

M: Eu nasci aqui.

E: E a sua família, toda ela nasceu aqui?

M: Isso meus pais vieram para cá, e foi exatamente um ano, assim que eles casaram, vieram morar aqui, não nessa casa, em outra casa, que era um vilarejo, eles compraram uma casinha, e ficaram morando aí, depois eles mudaram para outra casa, meu tio casou, e vieram morar aqui, e a gente foi criado aqui mesmo, dentro da vila.

E: Isso foi quando mais ou menos?

M: Eu acho que foi na década de 40.

E: Você lembra porque eles vieram, você sabe porque?

M: Sei, mamãe conta muito, quando eles casaram, papai era arrimo de família, eles moravam em Santa Efigênia, então quando eles casaram minha Vó não gostou e não deixou eles morarem lá, já tinha tudo arrumando para morar lá. “Então não, vocês não vão morar aqui não”. Então eles vieram procurando lugar e acharam aqui.

E: Seu pai fazia o quê?

M: Papai era funcionário público dos correios, ele foi da polícia e depois ele foi entregar carta, telegrama, ele conhecia Belo Horizonte inteira também.

E: E porque ele escolheu aqui, você faz idéia?

M: Não.

E: E como é que era, assim como era a impressão que eles tinham do bairro? Do vilarejo, que impressão eles passavam assim, que era esse lugar?

M: Que não tinha nada. Aqui em casa, mamãe morou naquela esquina onde, tinha um comércio muito bom ali, onde a Cristiane a mãe dela abriu a loja. Então ali era a única venda que tinha na vila, que foi a venda do Seu Jorge. Seu Jorge de Assis era o único que tinha carro, o único que tinha televisão né, e mamãe e papai, mamãe tinha muito ..., papai trabalhava nos correios e mamãe era faxineira em prédio né, então mamãe foi e teve a idéia de vender leite e pão, porque era uma coisa que não vendia aqui na vila, e quem ensinou pra ela comercializar, a embrulhar pão, como se embrulha e tudo, antes o pão lembro muito bem, ele não era embrulhado, ele só tinha um pedaço de papel pra segurar. Então vendia aquele pão de meio quilo, vendia aquele pão menor e a Dona Liça que era esposa do Seu Jorge disse: - "Não, não vai gastar papel com esse pão todo, não vai gastar papel não, é só para as pessoas pegar". Então algumas coisas eles que ensinaram para mamãe e pro papai, e daí da leiteria, mamãe mudou pra cá que era espaço maior e aí fizeram um grande comercio, uma venda muito boa. E foi daí que a gente viveu, nós somos doze irmãos, e a gente tinha aquele sistema de revezar né, horário de escola e horário de trabalhar na venda. Então todos nós tínhamos esse horário de trabalhar na venda, aí papai foi comprou um Ford na época para fazer compra, ia no Ceasa, ia ali no bairro São Paulo pra fazer, pra trazer mercadoria né, então ele vendia cereais, verduras, pão e leite que era a única leiteria que tinha na vila.

E: E o negocio deu certo então?

M: Deu certo. Então foi daí que nós fomos criados. E teve uma época também que papai ficou meio doente tudo, todo mundo trabalhando, todo mundo estudando, a gente tinha horário de comercio, aí mamãe começou a trazer, aí veio uma amiga, trouxe um rapaz pra morar com a gente para estar ajudando na venda né, ia fazer compras com a mamãe e tudo, então assim tivemos umas três

peessoas que foi criada com a gente também, além dos doze irmãos e ainda tiveram alguns foram três que foram criados com a gente.

E: E todos eles relacionados com a padaria ou...

M: Tudo, eles moravam dentro de casa né, inclusive tem um que mora até hoje, ele , mamãe não pagava para ele, mamãe dava , falava: “- Seu salário não vai ser, não vou te entregar”. Então mamãe depositava, daí ele trouxe a família dele né, então tem uma irmã que mora aqui, tem umas duas que moram em Contagem, que eles são do interior, e ele ainda mora aqui. Na partezinha separada, numa *quitinetezinha* em cima, porque depois teve que acabar com comercio, porque mamãe, papai tava muito doente, a gente também não estava se interessando muito, tomando muito prejuízo né, todo mundo estudando, formando e tudo então, acabou o comercio, aí o Zé Geraldo foi estudar, hoje ele é guarda de banco, cada um foi tratar de sua vida.

E: Cada um para um canto?

M: É, e a gente tinha, era muito interessante porque naquela época era muito mais fácil, não existia tanta violência né. Então assim comercio a gente deixava a venda lá, e ia lá dentro, aqui dentro pegar alguma coisa pra comer, almoço, a gente almoçava na venda mas ficava tranqüilo, ninguém pegava nada né, não tinha hoje que nós temos alguns comércios aqui na Vila que tem até grade né, tem um ali que eu observo, fico boba de ver, ele é com grade e a pessoa pra entrar tem que destrancar o cadeado, entrar para comprar né , então isso é um absurdo.

E: É, Você lembra como é que era sua infância assim, na época que vocês cresceram aqui, como é que era?

M: Era muito bom, porque essa rua aqui era a rua principal, mas nem tanto carro passava, primeiro era rua de terra, depois cascalho, aquelas pedras que não sei como chama, e depois asfalto, e a escola São Jorge não era aqui onde é hoje, aqui era uma campo de futebol, então nossa casa dava acesso para o campo então a gente passava debaixo da cerca pra brincar. A escola era onde é o CERSAM hoje. E a gente brincava muito, a noite a gente brincava até tarde, não

tinha problema nenhum, pegava traseira em caminhão de Coca-Cola, caminhão de gás, que era os únicos caminhões que mais passavam aqui, né! Ônibus, não era aqui, era lá em cima no Grajaú. A gente pegava muita traseira de caminhão. Os meninos, meus irmãos, a gente apanhava muito por causa disso, então a gente teve uma infância muito tranqüila. A gente chamava a Vila de Buraco Quente, é eu fico pensando porque né, creio que quando tinha jogo no final de semana, tinha muito jogo né, então esquentava a Vila, então o povo brigava alguma, assim, dava facada e tal, mas ninguém morria né, era uma coisa maravilhosa, era uma briga, era briga por causa de namorado, é porque fulano ganhou, fez gol, não era briga rivalidade, é não era.

[...]

M: É, aí o povo falava ah “Buraco Quente”, ah mora lá no Buraco Quente, depois Vila São Nazi também, um nome similar né, se falava Buraco Quente todo mundo entendia, Buraco Quente é na Vila São Nazi. Depois Nova Granada, porque veio, Nova Granada era só a parte de cima, veio o ônibus Nova Granada também, e Grajaú por causa do final do ônibus ali, o ônibus que nos servia era Grajaú então antes também algumas pessoas, algumas contas, vem Grajaú, Nova Granada né, e finalmente colocaram o nome Morro das Pedras, porque numeraram. Eles reuniram todas as Vilas, e se chamou Aglomerado Morro das Pedras, mas eu creio que esse nome veio por causa do que a Vila estava se dividindo demais. Porque havia uma associação que era tradicional da Vila São Nazi, Associação Comunitária da Vila São Nazi e Morro das Pedras, o Morro das Pedras era lá em cima, então começaram a existir, é rivalidade em direção de associação então, foram se fundando São Nazi I, São Nazi II e São Nazi III. Então deu-se o nome...

E: Criaram várias associações?

M: É criaram várias associações. Aí veio esse nome Aglomerado Morro das Pedras, que chamaram Vilas Reunidas.

[...]

M: Então a primeira associação eu participei, que ela foi fundada eu creio que foi em 58, quase que na época que eu nasci.

E: Que ela foi fundada?

M: Que ela foi fundada, então ela é uma, ela foi pioneira, e depois ela foi se perdendo né, é divergência mesmo né, entre líderes.

E: E você lembra porque ela foi fundada, assim a história?

M: Ela foi fundada através da São Vicente de Paula, Associação São Vicente de Paula. Que a associação fez, era composta por alguns senhores da Vila. Até hoje ainda tem, e eu lembro do Israel, Seu Jorge de Assis, lembro do Sr, oh meu Deus, fugiu o nome agora, mas eu vou lembrar, inclusive ele faz parte do AA até hoje, ele é uma pessoa, uma liderança assim vem desde o princípio né, é Seu Jorge, Seu Edmar, Dona Bruna; meus pais não participavam, mas participaram muito da igreja, a Vila tinha muita ligação com a igreja porque, porque ela veio da São Vicente de Paula, então a associação era os mesmos membros a maioria, então ela tinha ligação com a igreja. Então todas as reuniões, todos os eventos partiam da igreja, para associação, inclusive na época, depois mais tarde veio, fui presidente juntamente com Seu Jorge de Assis, foi um dos primeiros presidentes e a gente fazia muito evento, para arrecadar verba, para construir uma creche, porque existia a igreja, associação São Vicente de Paula, todos reunidos, e a gente tinha participação de todos os acontecimentos da Vila, então tinha Dona Bruna, que ainda reside aqui na Vila né, em frente aqui ao lado da igreja, ela tomava conta da Igreja, só que ela atendia muita criança, ela questionava muito, ela falava: “Gente, ta precisando fazer uma creche, tem menino que chegou queimado hoje lá no Centro de Saúde, todo queimado porque a mãe foi trabalhar e deixou o menino sozinho, gente, tem que fazer uma creche é, a menina foi abusada na casa pelo próprio irmão que tava fumando maconha, tava usando maconha, então vamos fazer uma creche para as crianças ficarem”. E partiu-se da própria Igreja esse movimento, conseguimos enfim o padre, fomos arrecadando verba com festa junina, com bazar isso tudo e construir uma creche. O padre Henrique na época, ele comprou um espaço que seria, antigamente era tudo da prefeitura, mas as pessoas tinha o habito de vender aquela que seria a venda do imóvel, então as pessoas vendiam e surgiu a oportunidade de comprar um terreno muito bom. Muito inclinado mas ideal para construir a creche. Porque hoje funciona a Creche Tia Bruna. Foi construída pela comunidade, houve uma

briga muito grande na época do presidente da Creche, não associação mais, e na época não era Padre Henrique mais era o Padre Candido, o prédio já estava pronto, foi construído também pelo pessoal do Gutierrez, que frequentava Igreja, e o Padre Candido queria colocar a Creche no nome da Mitra que seria as Igreja, então nós brigamos muito porque na verdade nós não gostaríamos que a Creche fosse vinculada a nenhuma entidade, nem que seja, para não ter escolha, ah, vamos colocar só menino de crente, vamos colocar só menino católico, então não poderia ter nenhum vínculo, então conseguimos sair desse vínculo com a Mitra, fomos levando, a Creche já não pertencia mais a Igreja e a Associação assumiu essa responsabilidade.

E: E como é que era gerenciar a Creche?

M: A Creche a principio era, foi gerenciada, para se fazer convênios, ela teria que ser registrada, com inscrição, ter CGC, que hoje é CNPJ, a Creche não tinha condição de estar assumindo, de estar fazendo esse registro em cartório porque era caro, então Associação assumiu a Creche como se fosse uma parte dela né, e a gente com o nome da Associação a gente assumiu foi produzindo né, foi fazendo os convênios, a principio com SERVAS, a LBA com muita dificuldade, fundo cristão para crianças, depois a própria prefeitura exigiu que a Creche, todas as creches, fossem de Belo Horizonte no caso né, fosse desvinculado de associação. Havia um presidente, que não passava verba para as entidades, então a Creche nossa, tivemos que registrar, tranquilo fazer uma nova diretoria, que até hoje consta uma nova diretoria e a Associação daí pra frente também não funcionou mais também... Ela parou, a associação teve uma história muito
[Interrupção]

E: Mas você estava falando de que a Associação começou ...

M: Assim, anos porem aconteceu um convênio muito bom, com as Associações foi o PRODECON então foi quando e a gente conseguiu estar reformando alguma parte da Creche e os becos da Vila São Nazi, foram bastante beneficiados onde não tinha luz, onde não tinha rede de esgoto, foi muito bom, e essa época também, eu era presidente da Associação, porque a Associação era vinculada né. Então conseguimos uma reforma na Creche, conseguimos aberturas de algumas

ruas, é as áreas de riscos, que 1974, não 1984 muitas casas desabaram, muitos barrancos. Então o PRODECON atuou muito bem nessa época, a gente teve acompanhamento de vários engenheiros e foi a época que as pessoas da Vila foram bem empregadas, serviçais mesmo, servente de pedreiro, mestre de obras, e que as pessoas ficaram em situação social melhor. Também não passaram tanta necessidade.

E: Nesse período elas tinham emprego como é que é?

M: Elas ficaram empregadas por um período, pra abertura de beco, escavação, então era muitos funcionários mesmo que a PRODECOM, era tudo com prestação de contas, muito organizado, engenheiro que vinham e verificavam as obras.

E: Como é que vocês conseguiam benefícios, por exemplo, para ruas, como se dizia qual rua precisava ser calçada?

M: Era com reuniões, com a associação e a comunidade, onde é que essas pessoas, ainda tem essas reuniões né, onde as pessoas votam qual a prioridade né, que chama OP, então o Orçamento Participativo, as pessoas sendo, hoje tem esse nome né. Antes a gente falava assim “Vamos reunir gente pra ver qual beco vai melhorar”. Aí a gente, tudo é política, se a gente tava interessada na rua da Tia Bruna, a gente “Oh gente, tem que ir, quanto maior numero de pessoas a rua vai sair primeiro, então sempre terá esse movimento né.

E: E as pessoa participavam?

M: Participavam, ainda mais quando era interessado no beco deles. Era rapidão. Com isso a gente consegui melhorar a situação das famílias, das vilas, dos becos e alguns becos até hoje não foram é beneficiados porque esses becos a gente tem conhecimento que são áreas particulares, que nem lá no Cascalho, no Cascalho tem uma certa parte que não é da prefeitura mas, é particular, subindo ali perto do sanatório, Grajaú que dá acesso à Raja Gabaglia, ali tem algumas partes perto do campo que são particulares, então não teve como.

E: São áreas invadidas né?

M: É são áreas invadidas, alias toda área daqui de dentro do Morro das Pedras são áreas invadidas né, nós temos uma parte que foi da prefeitura cedida pela prefeitura para a pessoa ela assenta né, ela mora no local, hoje ela tem o título de propriedade, que foi passado, me parece foi na década de 80 mesmo pelo Sergio Ferrara, foi o primeiro prefeito né. E eu acredito que fomos os primeiros a receber o título de propriedade em Belo Horizonte nessa ocasião. A pessoa receber a escritura não pode vender então ela, tem é a posse do terreno e é tudo legalizado, mas geralmente as pessoas tem passado para frente e isso veio beneficiar as famílias, porque nessa questão, ah é minha avó que morava ali, né ela tem aquele documento falando não isso aqui agora é meu. Esse título veio, a estar e também depois dessa titulação as pessoas animaram a arrumar suas casas que elas tinha aquela desesperança, “Ah, eu vou mexer aqui, daqui a pouco a prefeitura vem aqui e me tira”, então hoje não, as pessoas tem aquela segurança e antes não se construía dois andares, hoje como não tem muito espaço as pessoas tem feito ate três andares no meio da vila, tem casas boas, muito boas. A maioria das pessoas são pedreiro ou pintores, bombeiros então eles trocam serviços, fazem o melhor né agora.

E: Marina, queria voltar um pouco, nós demos uma passeada pela Associação, antes de mudar de assunto, como era essa eleição, como pareciam essas lideranças, como elas eram escolhidas?

[Interrupção]

E: Eu estava perguntando sobre as escolhas de lideranças da ...

M: Era feito através de voto pela comunidade, sempre havia duas chapas ou três até tinha época que era bom, era três chapas. Quando era três chapas era uma beleza, a gente insultava um ao outro, brigava né. Então a gente convidava gente da associação de Belo Horizonte pra estar participando da mesa, tinha mesa, tinha um caixote pra pessoal ta colocando o voto na urna. Era muito conferido, entre o livro e o votante, imitando mesmo uma eleição, sabe, então o negocio era bem legal, do tipo da legalidade da coisa, porque senão dava até morte, porque o negocio era muito organizado. Engraçado, a gente nunca ganhou nada por isso, e a associação até hoje as pessoas no final da historia são chamadas de ladrões

né, e mesmo assim aquela vontade de ter o poder sabe, sempre nós, a gente sempre sentiu aquele desejo né, bem natural do ser humano.

E: E desenrolando assim...

M: Sim, sim. Porque depois que a Vila se dividiu em três vilas, as pessoas ficaram enfraquecidas, que era, eu pelo menos fui mais antiga na associação, acompanhei as pessoas mais antigas eu era bem jovem na época, é eu fiquei desmotivada, a gente via muita coisa errada também né, dentro no interesse daquela pessoa, a pessoa as vezes entrava achando que ia resolver, primeiro a gente entrava achando que ia resolver o problema da rua da gente, “ah eu vou entrar na associação que aí meu beco vai ser arrumando”, depois as pessoas entravam achando que iam conseguir um emprego, que ia conseguir uma coisa melhor né e no entanto eu não considero que nenhuma das pessoas que foram, que foram trabalharam na associação tiveram algum retorno sabe, eu tive com certeza, mais tarde eu vou contar para vocês, eu tive um retorno bem satisfatório era o que eu queria, mas as pessoas não tiveram nenhum retorno, da questão política...

E: E ainda assim se empenharam?

M: É, eu acredito que tenho, então eu sou bastante conhecida dentro da Vila, e exerço uma função, que a própria Vila me deu, que seria Conselheira Tutelar, então é, eu fui eleita aqui, há dois anos atrás, e entre os cinco eleitos eu fui a mais votada, então as pessoas enfim, já conhece o meu trabalho da gente, então eu acho isso muito interessante.

E: E você acha que esse trabalho comunitário, você acha que ele mudou muito de um tempo pra cá?

M: Com certeza... Porque antes qual era o desejo das pessoas, era ta passando, podendo transitar né, não tinha como uma pessoa carregar um botijão de gas daqui da rua principal até a sua casa em dia de chuva, porque os becos muito lamacentos, passando esgoto né, e aquele desejo das pessoas era melhorar sua rua, era colocar iluminação, hoje os desejos são outros, hoje não se interessa mais em reunir o povo, para fazer reunião para colocar luz no poste, para trocar o

poste da rua, hoje não interessa mais tá se reunindo porque não tem vaga em escola, porque o centro de saúde não atende, os desejos agora, as necessidades são outras, então é muito diferente, nesse sentido, hoje o que faria maior sentido, dentro do Aglomerado seria reunir as pessoas pra eventos, para as crianças, para os adolescentes, ter alguma ocupação, emprego, se falar assim vamos fazer uma reunião que vai arrumar a rua ninguém vai, ah fazer uma reunião ali que vai cadastrar um tanto de jovem para emprego todo mundo vai então as necessidades são outras né!

E: Então você acha que não tem mudanças tão, você acha que não tem mudanças tão radicais como tinha antes, mas tem certas necessidades e que as pessoas não se mobilizam para elas? Por exemplo escolas, posto de saúde...

M: Sim, não há necessidade mais.

E: É por exemplo, não tem dificuldade com posto de saúde?

M: Sim, tem. Algumas dificuldades existem. E o que acontece, existe um grupo né, que são representantes dentro da comunidade são escolhidos pela própria comunidade, que fica nessa parte, não gerenciando claro né, mas são voluntários que fazem reunião mensais, reunião muito interessante, sobre a questão dos atendimentos, apontando ali o que é a demanda, do Centro de Saúde, então já existe um grupo específico para isso, que não é da associação.

E: Então já tem um grupo nomeado da comunidade, pela comunidade que vai discutir a questão da saúde?

M: Sim, da saúde, assim como nos temos da escola, que é o colegiado então hoje a necessidade de uma Associação não se torna tão grande, tão prioritário quanto antes.

E: As pessoas ... [?]

M: Além das reuniões nos centros né, seja saúde, seja escola, seja até esportes mesmo, são todos desvinculados mesmo, não existe mais, porque antes centralizava tudo na associação hoje já não.

E: Isso você acha mais vantajoso ou você acha que isso...

M: Eu acho que foi o facilitador para área né, porque antes da pessoa reunir as vezes eu achava até graça, a gente colocava em pauta o que ia acontecer na reunião né, então as pessoas interessadas naquela pauta ia, a maioria, ou então a pessoa ia pra puxar, achei que vinha aqui pra resolver isso pro meu beco e não é, agora sabe que é reunião da saúde é da saúde, sabe que a reunião é da escola é da escola né, então os setores estão separados facilitou mas dividiu as pessoas.

E: E quando uma pessoa lá na saúde tem problemas que não consegue resolver, por exemplo, dessa comissão como eles trazem para associação, trazem para comunidade?

M: É como eu disse as associação hoje, elas estão muito apagadas então não se procura muito, o que mais procura, o presidente ou membro da associação para entrar no grupo da saúde, então são as mesmas pessoas porem com outro nome, então aquele presidente da associação ele representa a saúde mas ele enquanto morador não como presidente da associação, então não se leva muito, todo mundo fica sabendo o que ta acontecendo, mas não se preocupa muito.

E: Qual seria a função da associação comunitária hoje?

M: Pra mim? Eu nem sei quem é presidente, então pra mim ela não tem muita representatividade mais, porque não tem, não vi nem eleição. Eu fui chamada, convidada, parece que nem os membros que seriam eleitos estavam, parece que a chapa composta por treze elementos se não mudou, mas pelo que eu vi quando eu fui convidada há dois anos eu vi foram três pessoas, então, puxa, nem as pessoas votaram nelas mesmas, eu não acho que tem muita representatividade, está muito desacreditado.

E: Você acha que esse problema é devido a essa falta de função ou ...

M: Eu acho que é devida a uma mobilização maior, falta de interesse, as pessoas não tem interesse, pra quê associação?

E: Isso não desmobiliza a comunidade?

M: Sim, com certeza, com certeza. Antes as pessoas conheciam mais, brigavam mais, pelas coisas, pelos benefícios, pelos interesses, hoje as pessoas entra pra dentro de casa e não se preocupam, tanto que até na área da segurança mesmo é já mudando um pouco de assunto mas fazendo uma comparação né, na área da segurança mesmo infelizmente as pessoas, elas tem se dirigido, antigamente dirigia a, quando acontecia uma briga, tinha fala _____ ligava pra policia, hoje não as pessoas falam eu vou chamar o fulano de tal, seria o líder da comunidade, ou o traficante, eles não chamam mais a policia, chamam o traficante pra resolver o problema da briga de vizinho ou briga de rua, né então as pessoas...

E: Você acha que...

M: Até presidente da associação resolvia problema antigamente, se tivesse briga entre vizinho por causa de cerca, os primeiros a ser chamados era a gente, porque o vizinho tava fazendo janela virado pro quarto do outro, porque o outro tava fazendo muro e comeu um pedaço do _____ dele, quem era chamado era a gente, que era presidente da associação, hoje eles chamam é outra pessoa que seria o líder da comunidade, entre aspás.

E: Como aconteceu isso?

M: Como?

E: Você faz idéia como isso foi acontecer?

M: Eu acho que foi mesmo essa , depois que as pessoas dispersaram não houve mais aquela referência, alguém tomou conta desse referencia, com o revolver na mão, matando uma ali, mostrando que ele era líder.

E: Mas a associação teria ...

[Acabou o lado A da fita]

E: A associação tinha condição de barrar isso?

M: Naquela época teria, mas agora eu acho que não.

E: Como é que era, _____

M: É estar conversando, é estar orientando mesmo, naquela época não tinha como é hoje, era muito mais fácil.

E: A associação de certa forma conseguia barrar a entrada dessas pessoas que queriam ser uma autoridade?

M: Ah, com certeza, não só pessoas de tráfico, qualquer pessoa, a associação tinha muito poder.

E: Mas Marina, me conta então, voltando um pouco para sua trajetória, aí como você entrou na, nós vamos pular uma parte, depois a gente pode voltar nela, eu estou curioso por causa do assunto, como você entrou nessa vida comunitária, como é que foi?

M: É porque, antes a gente tinha, primeiro partindo pela Igreja, tudo começou pela Igreja, primeiro a gente tinha catecismo né, então ah fulano de tal mais igreja vai dar catecismo, então eu dava catecismo, tem a Lucinda, colega nossa também que marcou muito presença dela aqui, ela foi vereadora em 88, depois então a Lucinda, a Lilia, a família dela toda também dava catecismo, a gente todo mundo dava, daí como a igreja era ligada a associação, pensou-se em ta fazendo alguns eventos, aí já partimos para ser presidente da associação, ta liderando essa parte pra quê? Não justifica a gente ta movimentando com objetivo que era construir uma creche, e a gente sempre vai lá Seu Jorge tem ir lá que assinar um documento, ah fulano que era os presidentes, então a gente também teria que ser representar a entidade nos lugares necessários.

E: Vocês dividiam funções então?

M: É, então vamos fazer uma chapa nossa, só de jovens, vamos então fizemos uma nova chapa, aí a gente foi presidente da associação.

E: Quantos anos tinha?

M: Eu deveria ter vinte e dois, vinte e três. Mas antes disso eu já dava catecismo né, estudei no Colégio Pio XII, então ainda já criei esse vínculo também, que a

gente alem de dar catecismo aqui na Vila dava também la no bairro Água Branca, com as irmãs né, então a gente tinha esse, desde de menino mesmo a gente já mexia.

E: Você começou por volta dos doze anos com trabalhos?

M: É aí daí a gente começou dar catecismo, aí surgiu a necessidade de ta fazendo mobral, ah mobral, você sabe o que é mobral? Mobral era Movimento Brasileiro de Alfabetização, o que quê ele fazia? Ele dava aula para adultos, né então tinha espaço la no centro comunitário que poderia ser utilizado, então a Irmã da Santíssima Trindade: “Marina, você podia dar aula pro mobral”, “mas eu ainda não to apta”, “não você vai fazer uma reciclagem você vai aprender e vai ganhar meio salário mínimo, aquilo pra mim foi uma farra, oh beleza, ganhar meio salário mínimo a noite, tranquilo, então eu dava aula para adulto, isso ai foi na década de 70, ai eu dava aula eu nasci em 56, então eu deveria ter uns 20 anos, quase 20 né, ai eu comecei a dar aula pra adultos a noite, daí surgiu aqui o Centro Comunitário, o Centro comunitário era onde é o CERSAM, e tinha o Hugo Weneck lá também, de dia era escola, ai eu dava aula numa sala que foi cedida pra gente, tal. Não, eu tô mentindo, a Escola São Jorge já era aqui na década de 70, então pronto, dava aula a noite, ai deu uma brecha lá veio “Marina, tem muito vamos, tem muito menino solto na vila, vamos arrumar uma escolinha para eles, o mobral paga, professora e dá merenda e dá material, beleza vamos fazer, começamos a fazer no Centro Comunitário aonde era o posto de saúde, então tinha três salas, onde a gente dava aula, dividiu eu e Lucinda, eu e Leci, a irmã da Lucinda e Arlinda então a gente dava meio horário da aula pra menino, então a gente tinha uma turma de quase cem meninos que de uniforme muito legal, sabe a gente dava aula de manhã, uma turma dava aula de manhã e outra a tarde, eu era telefonista, trabalhava de manha numa empresa de carro concessionária e tarde uma hora eu já tava aqui pra da aula pros meninos, de uma a cinco, então já tinha uma turma.

E: Já tinha escola aqui em baixo?

M: Já tinha a Escola São Jorge, mas o jardim não, daí...

E: Era tipo uma pré-escola?

M: Isso, um pré-escolar, daí a Dona Bruna que era enfermeira que tava quase aposentando, começou porque não combina dar aula no Centro de Saúde com menino, menino senta no mesmo vaso do doente, meninos utiliza a mesmas coisas de um paciente, isso tá errado, e cadê a Creche que não acabava, que a gente já tinha, tava começando a obra e ela já estava levantada com laje, janelas, tinha janelas mas não tinha vidros, tinha piso, não tinha luz, não tinha água, o que a gente vai fazer? A Dona Bruna:” não, não vamos aceitar esses meninos o ano que vem aqui, esses meninos tem que sair, e não pode ficar aqui”. Mas os meninos, Dona Bruna, nós temos professora paga, temos merenda, temos tudo, essa merenda serve até para paciente, “não pode misturar as coisas”, aí conseguimos transferir esses meninos pra creche, que tava semi pronta, daí começamos com mobral, é continuamos com o mobral. Começa mais a estender, daí já começou mãe chegar com menino, achou uma creche né, chegava de manhã com menino pequeno, menino de jardim e já deixava até de tarde, entendeu? Então o menino começou a ficar o dia inteiro, aí começamos, eu já estava desempregada, eu podia ficar o dia inteiro, aí eu ficava lá o dia inteiro com os meninos menorzinho, aí ficava os meninos do jardim, olha que coisa né, os meninos que teriam o jardim, que ficava de manhã no jardim, de tarde olhando menino pequeno, então os pequeninhos ficava no colo dos outros então assim era, não era organizado, eu dava aula de manhã e ficava a tarde livre com os meninos, mas quem fazia, na hora do recreio a gente ia picar legumes para fazer merenda, almoço dos meninos, que ficaria o dia inteiro, então assim, quem dava aula fazia merenda, fazia comida, dava banho, era tudo assim, mas era no início era 30 crianças pequena e o restante de jardim.

E: Isso com a verba do MOBREAL?

M: Com a verba do MOBREAL, a gente dava alimentação pros meninos, o que era alimentação era soja, uma vitamina de morango que eu não suporto de tanto que a gente tomou, com fome porque só tinha ela, era couve que a gente plantava e farinha, açúcar, leite em pó, macarrão demais comia macarrão assim todo dia e ovos, uma vez por mês mandava carne, oh que beleza, a gente comia carne adoidado, então assim era muito bom né. Mas tava errado, criança não podia olhar criança né, então começamos a receber visitas convênios, então a prefeitura, ah primeiro foi LBA foi lá e falou “não desse jeito a gente não vai abrir

convenio, vocês vão ter que admitir algumas pessoas pra tá cuidando dos meninos pequenos. Aí começamos, uma mãe, poderia ser cozinheira, tudo combinado, aí começou dar certo, aí o primeiro convênio foi com a LBA, não com o SERVAS, ao o SERVAS doou dez berços então foi uma farrá, foi muito bom e o SERVAS mandava uma verba mensal que a gente teria que prestar contas, poderia gastar com qualquer coisa, mas era com alimentação, material escolar as mães davam, alguma mãe contribuía com três cruzeiros na época, isso levando né, a gente conseguiu na época trazer energia elétrica, era isento, na época era isento a taxa, a gente não pagava, conseguimos trazer a água colocamos uma pessoa, um casal que até hoje moram lá, que é Dona Ana e Seu João, toma conta até hoje moram lá. O PRODECOM na época construíram uma casinha pequena, a casa deles era de madeira, e ela tinha fogão a lenha, e ficava correndo risco, de pegar fogo na casa, então o PRODECOM foi lá e construiu uma casinha, engenheira, direitinho ficou muito legal e o espaço lá é muito legal, depois vocês quiserem conhecer.

E: Eu não conheço a Creche não.

M: Eu acho que a Creche foi a história toda da Vila sabe, a gente teve e, duas etapas, uma antes da Creche existir, uma depois, né é isso? Então são duas histórias; que vieram concretizar as idéias do povo, porque a maioria das crianças, do professores, Cristiane é uma que passou pela Creche né, então a maioria dos meninos que nós temos, a maioria continua prosseguindo os estudos, alguns não prosseguiram mas tinha condição de tá prosseguindo, alguns entraram pra área de risco, mesmo que é o tráfico, alguns já foram mortos, mas a maioria continuam ótimos, são responsáveis, nós temos pais que tem filhos na Creche hoje, que foram alunos né. A Creche surgiu mesmo em 79, em situações precárias né, em 79, e ela veio a ser fundada em 82, nessa época eu fiquei lá nove anos e depois eu fui conhecer uma pessoa e morar em outro bairro, fiquei grávida né, e fui morar ali no Calafate, onde ele morava de aluguel, tive dois filhos e passei muita necessidade, muito aperto.

E: Como foi mudar daqui pra lá?

M: Foi muito difícil, porque eu nunca, eu já morava fora de casa, com minha irmã na época, aí eu conheci esse rapaz e fui morar, mas eu sempre, mesmo fora da Vila eu participava das atividades da Vila, então com situações até difíceis porque eu também precisava de ajuda, na época né, o pai dos meus filhos desempregado, a gente pagava aluguel né, aí um dia a menina da Creche falou assim, ela trabalha lá até hoje, a Lulu, que foi da minha época que foi trabalhar quando eu trabalhava lá, a Lulu falou “oh Marina ta fazendo concurso, fazendo prova pra Conselho Tutelar porque você não entra”, eu nem sabia o que era isso, mas eu não vou dar conta, “vai sim, vai lá, faz inscrição na prefeitura e faz a prova”, aí eu fui e o processo lá é esse, é uma prova é uma entrevistas com psicólogos e depois eleição por pessoa né, então os candidatos mais votados, primeiro eles tem que passar pelas provas e eles são titulares então foi o que aconteceu, na época eu já tinha afastado da Vila tinha poucos contatos, então quem garantiu a minha eleição foi o povo mesmo. Foi o que na entrevista a pergunta, porque você resolveu ser Conselheira Tutelar, essa era eliminatória sabe? A psicóloga tanto que dos seis conhecidos meus, só três passamos na psicologia, “então porque você resolveu ser conselheira”, o que te levou a ser conselheira, aí eu falei, uai eu pra mim já era Conselheira muitos anos porque quando a gente era da Associação a gente tudo que acontecia, até menino sozinho dentro de casa, a mãe ta doente, vocês são do grupo de jovens. Porque vocês não resolve. Então o que era, a Associação cobrava isso dos jovens então a gente perambulava pela Vila, a gente marcava presença a gente ia socorrer uma criança sempre. Então se o serviço do Conselho Tutelar é proteção, a gente já fazia isso sem saber que existia um Conselho Tutelar depois 1990, isso aí né, então nós temos dentro da Vila muitos conselheiros até hoje.

E: Eu fico curioso, pra perguntar, vocês já faziam isso voluntariamente?

M: Sem saber.

E: Pois é, mas ta muito diferente daquele período?

M: Ta, com certeza, aí então a pergunta, porque então conselheira se você já exercia essa função Porque o Conselho Tutelar ele lida com a lei, ele faz cumprir né, hoje não, se fosse antes um pai que ta negando pensão pro filho e o filho ta

passando necessidade, a gente ia lá, tentava sensibilizar, e não resolvia, hoje não, com o poder na mão, eu posso ir falar: não nós vamos arrumar um advogado, e o advogado vai tratar disso pra essa mãe, e a gente não tinha esse poder, uma mãe batia numa criança, hoje não nós estamos lidando é com a lei, bateu, espancou, machucou vamos tratar dessa mãe, o que ta acontecendo, vamos aplicar medida. Então esse poder da lei é muito bom, desde que ele seja cumprido, desde que a gente consiga fazer, senão conseguir tem outras instancias, mas antes não tinha.

E: Você sente que, por exemplo a autoridade do Conselho Tutelar, a autoridade de vocês tinham antes ela se alterou em relação ao que é hoje?

M: Representante da Vila né? Com certeza melhorou muito, apesar de que a gente toma medo, toma nome de tomadeira de filho dos outros né, mas assim, muitas das vezes a gente conseguiu e que bom, às vezes a gente consegue resolver uma questão, que a gente lida, muitas vezes vem gente aqui tem casa inclusive, ter mudado, depois que eu fui Conselheira tem seis anos que eu tô no Conselho, vai vencer meu mandato agora em 2007, as pessoas não me procuravam onde eu morava, e aqui não, aqui é fácil, chega e fala, "oh Marina", outro dia eu tava saindo pra festa, chegou uma mãe aqui, "Marina, fulano de tal ta querendo sair de casa ta com a mochila prontinha, o menino dela tem 15 anos, ele ta com a mochila prontinha, quer sair de casa, eu falei puxa vida, na hora de sair pra festa? Festa de crente o povo come pra caramba, chego lá não tem nada, brinquei ainda. Fui la e conversei com ele, não é minha função ta fazendo isso, mas eu como moradora, eu tava fora do horário, mas pra mim é gratificante ta fazendo isso, né fui lá conversei com ele, expliquei pra ele da lei, você tem só 15 anos, se você sair de casa, sua mãe vai ter problemas, você também, porque não pensa que você não responde porque você responde, até 18 anos você vai ter que ficar aqui dentro, ta, e de 18 pra frente você vai resolver sua vida, mas agora sua mãe responde por você, e você também responde porque se você sair de casa e sua mãe souber aonde você está, ela pode ir lá na delegacia dar um queixa e o juiz ir te buscar lá, mandar te buscar lá, então pra você não ter problema, fica em casa. Aí fui embora, conversei bastante com ele, vim embora. Então tem algumas questões, que é bom sabe, as vezes a mãe ta batendo no menino, eles fala vou chamar a Marina pra você, e pelo menos aquela hora abafa,

pára, um pouco, cessa. Mas a maioria das pessoas que chega aqui para reclamar, “ah, eu to com problema com meu filho, ele tá usando droga”, não é aqui, você tem que ir lá no Conselho, eu vou te atender você vai lá tantas horas e tal que a gente vai resolver isso, vai olhar o que fazer. Muitas vezes as pessoas falam que o Conselho não faz nada, aí a gente fala: olha, o Conselho Tutelar, ele é um órgão só pra dar força pros pais, para exercer autoridade suas, vocês são pais, se vocês não conseguem resolver, se o menino, não quer resolver, o Conselho Tutelar, nem Deus resolve, nos trabalhamos muito com o querer também, não é isso, então assim, essa função pra mim hoje, morando dentro da Vila, eu acho que ela é muito gratificante, sabe, e eu acho, agora eu tenho que sair porque a gente exerce uma função, mandato né são daqui um ano, eu tenho que sair, mas a gente fica pensando numa pessoa que possa exercer essa função lá, seja morador, pra ta atendendo nossa comunidade né, então tudo que venha a trazer de beneficio pra nossa cidade é muito bom, sabe que tem alguns empregos pros meninos que ta na área de risco, a gente traz pra cá porque meu interesse é o Aglomerado né.

E: Agora, Marina, que influencia, por exemplo você fala dos seus pais e tal, como que foi a influencia deles nessa sua, nas suas escolhas?

M: É, eu acho que tem muito haver, porque ainda tivemos uma parte, eu tive uma parte que, lembra que eu falei que ficava o dia inteiro na Creche? Eu ficava lá e ganhava o quê? Meio salário mínimo, não dava nem pra mim, e mamãe sempre cobrou muito isso da gente, “Ah você fica lá trabalhando de graça pro povo, vai morar lá”, então mamãe sempre falava isso comigo, então isso também me trouxe, “puxa vida mamãe só fica me tocando de casa, que quê isso”, eu chegava em casa, eu morava aqui, aqui é uma casa grande, dividiu pra alugar, porque então eu chegava em casa seis horas da tarde, mamãe havia tirado todos os vasilhames, toda louça, você vai lavar a cozinha agora para você aprender, então assim tinha que lavar do chão até o teto, sabe uma coisa que não precisava, aqui em casa tinha empregada, e aquilo foi me deixando muito revoltada, eu fui e sai de casa, saí de casa com 26 anos, fui morar com uma, a tia da presidente da Creche, que aí a gente já tava ganhando um salário, tal, carteira não, carteira assinada, aí eu fui ter minha vida sabe e depois minha irmã foi morar comigo, eu já tinha,

[Interrupção]

Aí o que acontece, fui saí de casa, fui ter minha vida própria, e mas mesmo assim, minha família, é como tinha mercearia e tirava as coisas levava pra Creche, então assim, a minha família, sem saber, sem querer eles me ajudaram muito, a estar, a gente já pegou gás aqui em casa emprestado pra levar pra Creche quando não tinha né, então eu pegava muita coisa mesmo, pegava arroz, açúcar, óleo, porque o MOBREAL não tinha mandado, então eu acho que houve uma influencia muito boa, na questão assim, porque eu tinha condição de estar ajudando, tinha condições, eu podia sair de casa de manha e voltar de tarde, porque eu tinha muitos voluntários assim, na época sabe, foi muito bom, teve uma ex-diretora do São Jorge, que foi antes da Dona Rita, que essa diretora como se diz, essa diretora, adotou a Creche, então ela ia todos os dias, na parte da manha, Dona Isaura, ele era bem idosa, ainda é viva, ela ia levava lençol para os berços, ficava o dia inteiro com as crianças sabe, depois fundou uma Creche na casa dela, pra depois ela, ela tem filho médico, tinha filha que era dentista, então as próprias pessoas cuidavam sabe, depois ela esgotou né, ele cansou não agüentou. Então tem algumas coisas que, eu retorno né, pra vê que deu algum resultado né.

E: A gente falou da família, é influência da escola. Você tem, como foi esse período, de escola você estudou aonde.

M: Eu estudei, no próprio São Jorge, estudei no Colégio Pio XII também.

E: Você percebe alguma influencia do São Jorge na sua trajetória, no seu jeito de ver as coisas? Como foi?

M: Eu vejo mais o lado da Escola Pio XII, porque era Colégio de freira, pregava muito, irmã de caridade, pregava muito, a gente ser bom né, e a gente ia muito a igreja, então a própria escola passou muito rápido pra mim, eu fiz só quatro series lá no Hugo Weneck, então passou muito rápido, então não deu pra marcar, eu tenho saudades, não deu pra marcar

[Interrupção]

Aqui foi uma época que a creche foi ameaçada, então tem aqui os documentos, quando aconteceu o fato da Creche, não era a Creche que tava ameaçada, uma pessoa, trabalhava na Creche, existiam as gangues, e essa pessoa era irmã de um inimigo, uma das gangues, aí o que aconteceu? Essa moça foi ameaçada na porta da Creche, criou-se um tumulto muito grande, a Creche, teve que fechar, esse rapaz, que ameaçou a Creche na época, ele antes disso, é a Creche ficou todo mundo abalado, os funcionários, as mães não queriam trazer, quem morava lá em cima não podia trazer aqui pra baixo então teve assim, foi uma época que marcou muito a história até da Creche mesmo, porque perdeu-se algumas funcionárias boas, essa menina, era excelente, ela teve que sair daqui, porque tava ameaçando assim, de pessoa armada na porta da Creche né, aí nós tivemos, que enquanto Conselheira e Presidente da Creche, aí eu fui e liguei para promotora de justiça. Promotora Dr^a. Maria de Lourdes: está acontecendo um fato na Creche, a Creche tá fechada, e o povo tá com medo, a gente tá com medo, os funcionários, ela falou assim: “Marina você vai passar uma fax pra mim, mas você vai convidar todas as entidades da Vila para participar da reunião”. Aí foi, que convidou tudo, eu passei esse aqui, esse fax pra ela, convidando a promotoria e convidando também, esses órgãos todos, então foi uma reunião muito boa e foi daí que surgiu o Projeto Fica Vivo, foi partindo desse, porque tinha que combater essa violência, inclusive na época o projeto veio com nome Combate a Violência nós achamos o nome muito pesado, vamos escolher outro nome? Foi a comunidade né, porque Combate a Violência eles vão achar que nós estamos querendo combater os traficantes, né aí nós batizamos por Fica Vivo, o projeto. Ele foi pioneiro aqui em Belo Horizonte, né e até foi para outras áreas, é então nós fizemos, tenho alguns recortes na época o cidadão que ta sendo citado várias vezes, por isso que eu recolho os relatos dos jornais, na época ele ligou pra mim, eu morava na rua Fernandes, tinha comprado uma casinha lá, ele ligou falou assim: “Olha você sabe quem ta falando?” Esse aqui, foi assassinado depois, esse é que tava ameaçando, “você sabe quem ta falando, aqui é o fulano de tal, olha eu tô vendo, você ta falando até nome, idade, meu endereço, data de nascimento da minha irmã”, a irmã dele trabalhou lá, mas eu falei, “eu não te conheço”, ele falou:” olha eu vou resolver esse problema com você aí, você ta citando muito meu nome no jornal”, eu tenho todos os jornais aqui em casa, aí que eu comecei a guardar, sabe, a recolher os jornais eu falei, mas eu não to

citando não, você conhece a imprensa, o que a mídia faz, ela quer vender né? Agora nós somos moradores aqui fulano, falei com ele, nós somos morador aqui, você acha, nós somos os pequenos, no meio deles se nós ficarmos brigando aqui, nós somos morador e somos conhecidos. Eu não te conheço pessoalmente, mas conheço sua irmã, que é excelente professora a melhor funcionária que nós temos na Creche. Eu acredito que você também seja uma boa pessoa, mas se a gente ficar brigando entre nós aqui, vai dar imprensa, é isso que eles querem, então vamos usar de sabedoria, eu sei que você é uma pessoa boa, eu sei que você é uma pessoa excelente, e o pessoal aqui gosta demais de você, sei de muita gente que te gosta vamos tentar conhecer nós dois, para ver qual que é, “pois é mas eu não to gostando disso não, tira meu nome dessa historia aí”, “você sabe que a imprensa já vem com a historia feita! Você nunca foi entrevistado?” Não, ta aí ficou quieto. Aí eu falei assim: agora eu vou te falar outra coisa

Neguinho, não tenho medo de você, eu tenho medo é do cidadão que tá ameaçando a Creche, que ameaçou a sua irmã, ele falou: “não, ele vai ter o fim dele, rapidão”, e foi assim questão de semana que esse, o cara foi assassinado, não se sabe como, ele foi pego, tiraram ele daqui da Vila, ele tava ameaçando, tiraram ele daqui da Vila, e ele sumiu, acharam morto, lá no João XXIII ... acho que Paulo VI. Então assim essa época a historia da Creche, ficou muito abalada porque as pessoas, os funcionários sumiram todo mundo, entraram para dentro de suas casas, deram meu nome como eu era presidente da Creche, meu nome, meu endereço, meu telefone, nossa eu não tinha sossego, é tanto no Conselho quanto lá em casa, que e morava ali, toda hora ia um, esse cidadão aqui, amigo dele me cercou, na rua e falou: “ olha o Neguinho, ta ameaçando vocês aí, qual que é, tá ameaçando? Mas não é nós não viu. Porque ele era da turma né e fez o negocio errado aí, oh você vai perdoar”. Eu falei “Pois é, o problema não é esse não. O problema é que os meninos estão sem Creche. O problema é as crianças, não somos nós não, nós, vocês pode ameaçar a vontade, problema não, a gente entra dentro de casa ou trata de segurança, agora vocês ameaçar uma entidade com 180 crianças isso aí, é um absurdo, “ah mas não é nós, não. É Neguinho, se ele não parar com isso, nós que vamos parar com ele”, então assim ninguém sabe o que aconteceu com esse cidadão, sei que tanto os inimigos dele quantos os próprios colegas não gostaram da atitude que ele fez, que na porta da Creche

ficavam assim, um tanto de gente com arma, usando droga, sabe e aí com combate, com o Fica Vivo, deu um, sabe, diminuiu bastante.

[...]

E: Marina, uma última pergunta ,por enquanto, é você acha que, pelo que você falou da escola, da sua escolarização no São Jorge, ela teve pouco influência na sua formação pessoal, para você ser o que é hoje,

[Fim da Fita 1]

M: Eu não posso dizer isso, mas assim eu considerei o primeiro, a primeira fase né, eu não fiz nem jardim, mas eu fiz primeira a quarta serie no São Jorge, eu não me lembro de tudo, nada marcou muito mas depois eu continuei porque o que acontece, diretora da escola foi aluna, você entendeu, depois que eu fiquei jovem, adulta, as diretoras, a primeira diretora que a gente teve mais contato, que foi na época do grupo de jovens também, foi aluna do São Jorge então assim amiga da gente, foi nascida aqui, foi criada aqui, então nosso convívio com a escola é muito grande primeiro por a gente ser vizinho, né nossa ligação, meu pai era bombeiro lá bem dizer, quando estragava algum esgoto, algum encanamento na época, papai que ia arrumar, “oh Seu Nazi vem aqui resolver pra gente”, a escola não tinha telefone era aqui em casa pra chamar professora, então essa relação com a escola com a gente, foi relação de família mesmo, então eu creio que ela contribuiu sem mais eu não sei citar como, você entendeu, foi muito o muro, a gente passava debaixo da cerca para ir pro São Jorge para escola, então foi muito dentro da família eu não sei separar, em consigo separar os outros colégios que eu estudei porque eu saia daqui para ta indo até lá, um final de semana né, seja pra dar um catecismo, seja pra assistir uma missa dentro do Colégio Pio XII aí sim, eu sei a diferença, o São Jorge, eu não sinto, parece que faz parte da vida da gente né tanto que eu não sei falar da contribuição.

E: E você acha que essa relação sua com o São Jorge, você acha que ela se repete na historia de outras pessoas, na comunidade, você acha que o São Jorge tem esse lugar na comunidade assim ou que as pessoas.

M: Ah, sim, com certeza tem, eu creio que sim pra muitas pessoas, porque hoje a escola tem se aproximado muito das famílias, a própria escola né, então ela tem tentado conhecer a família, que eu acho que isso ai é muito pedagógico, então nós temos os meninos, a Escola Aberta né, fora a pedagogia da escola que é ta reunindo com as famílias, tem o dia da família, tem uma serie de atividades fora, tudo é tem referencia com a escola, é dia de semana tem alguma atividade com a família, reunião da saúde é dentro da escola então a mãe vem, então a escola tem muito a haver, a escola São Jorge, tem muito a ver com as famílias, e tem marcado muito, as pessoas fazem estágio, fazem aqui, a maioria dos estudantes nossos aqui, fazem estagio no São Jorge, eu mesma fiz estágio aqui, então assim tem muito haver.

[...]

M: Na sua trajetória você já percebeu o preconceito, em algum momento?

M: Percebi, nessa escola estadual que não é oeste, essa escola é Centro Sul.

M: Pio XII?

M: Não essa escola _____, agora na minha vida pra mim não percebi muito isso, mas eu tive uma irmã, tenho uma irmã que hoje ela é engenheira, ela já formou tem uns 15 anos e ela estudava num Colégio _____ e então ela, não ela estudava num Colégio de Freira também, católico, e precisava dela fazer o segundo grau e lá era muito caro, porque a gente sempre estudou em escola boa, mas não pagava, era bolsista né, e o que aconteceu: ela tentou o _____, daria duas vagas pra em concurso né, uma turma fez prova e ela passou em primeiro lugar então ela precisava de quê? Na época, ela precisava de levar, pra fazer matricula né, então papai foi lá levar, aí a Irmã falou claramente com papai na ocasião “olha infelizmente nós não podemos ficar com sua filha, ela passou e tudo, mas nós não podemos porque ela é negra e se eu colocar ela e será bolsista ela não vai pagar, pra eu colocar ela vai sair um tanto”, falou desse jeito com papai, nós vamos perder, então nós não podemos colocar, Então naquela época as pessoas não tinham muito o conceito de hoje né, que tem hoje, então simplesmente papai pegou a certidão os documentos debaixo do braço e veio embora, aí que ela foi estudar no Estadual, e aí ela teve um

desempenho muito bom e tudo, mas existia sim a discriminação, comigo não aconteceu, eu estudei no Pio XII era bolsista, mas, como eu, existia algumas pessoas, comigo não aconteceu, inclusive eu fui muito destaque lá, porque as irmãs eram freiras, algumas estudavam na sala comigo, então eu era muito boa em matemática então eu ia dia de semana, eu ia pra lá pra ensinar pra irmã e tal então eu tinha lá um certo privilégio com elas, e ainda sábado e domingo ia dar catecismo ainda, aí que eu crescia muito com elas, mas nem todas as pessoas eram tratadas como eu fui né, eu trabalhei em empresa também, trabalhei na Mila, trabalhei na Afeminas, existia sim, eu sempre fui telefonista, mas, existia sim, a gente percebia o trato né, das pessoas. Mas eu tive muita sorte né porque eu sempre tive assim, um certo desempenho nas algumas coisas que fiz. Preto de alma branca, então assim sempre tive essa sorte, mas existe sim, muito mesmo.

M: Marina, ta excelente, é ajudou bastante. Essa entrevista vai transcrever e geralmente a gente fica com alguma dúvida...

FIM DA PRIMEIRA ENTREVISTA COM MARINA

APENDICE B – Segunda entrevista com Marina e devolução da primeira.

Data: 24/06/06

Local: residência da entrevistada

E: Conta para nos um pouquinho do que você se lembra do seu primeiro dia de aula, as professoras, se teve alguma festividade?

M: Eu me lembro bastante da escola, né um tanto, lembro, não me lembro da primeira professora, lembro da terceira, terceira série, eu sempre fui uma aluna muito tímida, é eu lembro que eu era muito mijona então eu ia pra aula fedendo xixi e geralmente eu apanhava muito por causa disso, porque, primeiro que eu nem tomava banho pra ir pra escola, muito pequena, e segundo nenhum colega também, meus pais sempre corrigia por esse motivo né, e meus colegas quase nem ficavam perto de mim, por causa disso. E também eu não dava conta de conter, era uma necessidade que eu tinha e muitas vezes eu ficava na fila do banheiro feminino e as vezes eu fazia na fila, então eu não entendia, mas eu sabia que eu tinha um problema, eu era diferente das outras crianças e eu não conseguia segurar o xixi, então muitas vezes eu fazia até na fila do banheiro o que mais me lembro é essa parte.

[...]

E: Alguma vez seus pais já foram chamados na escola por causa de alguma briga, algum desentendimento, alguma reclamação?

M: Nunca, eu sempre, briguei duas vezes na escola, mas todas as duas vezes eu apanhei, então sempre eu não brigava.

[RISOS]

E: Então seus pais não foram chamados por causa disso?

M: Não.

E: Nenhuma reclamação?

M: Não. Teve um dia que eu chamei a menina pra briga, essa menina me bateu tanto na porta da minha casa que meus pais nem foram socorrer, depois apanhei em casa ainda, porque aqui em casa a nossa criação era o seguinte, apanhava na rua, apanha em casa também pra ficar esperto, a gente foi criado assim não procura briga na rua mas se segurar uma briga vai ter que bater, então apanhei duas vezes, apanhei da menina na escola e apanhei em casa.

E2: Foi você que procurou confusão com ela?

M: Foi eu que chamei pra briga, achei que eu dava conta, ele era muito esperta, e eu nem sei por qual motivo hoje, atualmente a gente é amiga, então nunca mais também ninguém ficou de mal, eu apanhei numa boa, não teve problema maior não.

[RISOS]

E: Você lembra se na sua sala, alguma das series tinha muitos alunos negros ou professores negros?

M: Sim, era bem misturado, bem mesclado. Nem só negro, nem só branco. Nessa época mesmo eu me lembro que eu freqüentava o catecismo, lá no Gutierrez, então ia crianças daqui da vila, do próprio Gutierrez e havia assim diferente, havia bastante crianças brancas e minha turma mesmo era só eu negra, então muitas crianças evitavam de me dar a mão na hora da oração. Então eu me lembro desse detalhe, mas na escola não, a maioria parecia, era tudo misturado então não tinha muita diferença pra mim, aqui não fazia diferença. Eu percebi a única diferença foi aí, no Gutierrez.

E: E professoras?

M: Na escola? Nunca negra. Nenhuma professora negra, e a própria cultura da gente, o próprio conceito que a gente tem, naquela época mesmo, não existia professora negra, engraçado né, as professoras era todas brancas. Eu não me lembro de nenhuma professora negra, dentro da escola Hugo Werneck. Tinha

servente, antiga Lucinda, aposentada né hoje, ainda é viva, essa era negra, servente, professora não.

E2: Lá no catecismo e, monitores que davam catecismo...

M: Chamávamos de Professor de Catecismo.

E2: Esses professores fazia algum trabalho? Que você se lembra, nesta questão de diferenciação de cor?

M: Nenhum. Só uma vez, essa vez que a menina não queria me dar a mão, que a professora, “ah eu não vou dar a mão porque ele é preta”, aí a professora conversou, disse que Deus também poderia ser negro, mais uma conversa assim so para os meninos me aceitarem, não teve um trabalho em cima disso não. De forma nenhuma eu não me lembro mais. Sempre, “pode dar a mão a Marina, ele é negra mais ela é filha de Deus também, não me lembro muita coisa assim.

E2: E na escola? Dessa questão de cor?

M: Na escola, eu estudei em colégio de freira, escola particular Sacre Coeur de Jesus, e a maioria das meninas era classe média, então a maioria não era negra. Então eu sentia uma certa diferença de tratamento, isso eu sentia.

E: Era em que serie?

M: Fazia primeira serie ginásial, hoje a gente chama de quinta serie, primeira serie do ginásio, era no bairro Coração de Jesus, e lá era escola de freira. Principalmente porque as freiras maioria estrangeiras. Então tinha algumas que, a maioria era da Espanha, tinha muitas que nem falava nossa língua, tinha dificuldade em falar português, então a escola era alguns bolsistas, mas além de ser bolsistas, negra, vocês imaginam né, a discriminação era bem grande.

E: Você presenciou ou você lembra de alguma situação que te trouxe desconforto sobre essa questão racial dentro da escola? Alguma matéria lecionada, uma aula didática, alguma comemoração?

M: Não. Depois eu vim estudar no Colégio Pio XII, onde eu fiz o próprio ginásio, entendeu. Quando eu estava no Sacrecre eu tomei uma bomba, e não podia

tomar nenhuma bomba pelo fato de ser bolsista, não podia então eu tomei uma bomba na primeira serie pra segunda e daí eu fui estudar no colégio Pio XII, ai eu fiquei mais a vontade. Era colégio de freira, mesma situação eu era bolsista também, existiam varias freiras, mas lá existiam freira negra, existiam varias freiras de outra nacionalidade, porem o tratamento era muito legal e eu sentia muita à vontade lá, inclusive tive uma festa em comemoração, um teatro, eu me lembro que eu seria a única negra que poderia estar fazendo esse papel de Maria Conga, eu e as outras filhas, e as outras alunas seriam de classe media né representaram os outros papéis.

E2: Você acha que teve alguma influencia Marina, nessa primeira escola, que você estudou é essa diferenciação de tratamento, no seu desenvolvimento escolar, pelo fato que você chegou até tomar bomba?

M: Sim, eu acredito que sim. Porque era uma escola onde eu não tinha, é sempre me senti um pouco líder e lá eu não tinha espaço, sempre notas ruins, mas eu não vou, como que se diz, que a minha bomba, o fato da minha repetência se deu a esse fato discriminatório.

E2: Mas influenciou?

M: Influenciou um pouco, porque eu fiquei uma pessoa de lado né, então não havia aquela atenção comigo, como aluna. Mas não havia falta de respeito, nem assim uma discriminação muito evidente. Não existia.

E: Vamos dar um pulo agora pra sua época de catequista. Você sabe dizer o porque ou identifica, porque você foi chamada pra ser catequista?

M: É porque existia um grupo de jovens, eu participava e aí o padre precisava de algumas pessoas pra dar catequese e convidou, algumas pessoas disponíveis, como eu moro de frente à igreja católica né, que é aonde a gente participava, ficou bem mais fácil, aí a catequese era dada no Hugo Werneck, que era ao lado né, na época, então assim muito fácil, tranqüilo, a gente fazia muito teatro né, então a gente já estava envolvida com esse trabalho.

E: Você acha que seu rendimento escolar, o fato de sua família, teve alguma influencia nisso, sua família estar freqüentando, você acha que só a posição, de

estar morando em frente e da necessidade ou você acha que seu rendimento escolar influenciou?

M: Na Catequese? Ah eu acredito que a catequese foi o início de tudo, da minha vida. Mesmo com, a questão de escola mesmo e pra mim foi um treinamento pra estar lidando com tudo, com a comunidade, até mesmo com o rendimento escolar, que a gente acaba tendo uma desenvoltura maior, em tudo, questão de pesquisa né, antes na catequese a gente ia dar uma certa disciplina, falar sobre um certo assunto, um tema, a gente tinha que pesquisar, então alguma coisa contribuiu bastante sabe, que a gente não tinha porque na escola tradicional, aquela escola que a gente estudou, naquela época, eu achava tão engraçado, a professora chegava na sala com os cadernos velhos, sabe parecia que ela deu aula o ano passado com aquele caderno, o planejamento dela era aquele caderno, no outro ano também, sabe quando a professora era velha, quanto mais velha a professora mais velho o caderno dela de planejamento, sabe. Então essas questões, ela chegava pra da aula e pronto, não tinha pesquisa, não tinha nada, um trabalho livre pra fazer, era tudo parece muito, é um padrão deles mesmo. Então eu acho que a catequese outros caminhos, sabe, que é a questão de pesquisar. Amanha, ah é semana santa, então vamos procurar alguma, um teatro, vamos procurar alguma história que conta a vida e a morte de Cristo, então assim, tinha muito que trabalhar aquilo, e acaba a gente treinando né, pra ser uma estudante mesmo, como deveria ser.

E: Mas alguém de sua família, envolveu nos trabalhos da catequese ou trabalhos comunitários?

M: Só com teatro, todo mundo gostava, quando tinha teatro a gente, convidava todo mundo, aí a família participava, os irmãos, cada um representava uma pessoa do teatro, então era muito legal, meus irmos a maioria participava.

[interrupção , ver fotografias]

E: Na primeira entrevista você falou que sua mãe não era a favor, do seu envolvimento com a comunidade, o que se deu essas dificuldades na relação com ela, e porque se contrapôs, você acha que a relação sua com ela influenciou de alguma forma na sua trajetória de vida?

M: Sim. Porque eu acho que mamãe, sempre a gente trabalhou muito, tinha comercio, então mamãe não concordava, que a gente trabalhava de graça para os outros, ele achava aquilo um absurdo, a gente ficar o dia interinho ficar mexendo com negocio de comunidade sem ganhar nada, então ele achava isso, ela não aceitava isso, mas eu acho que isso influenciou muito porque quando a ente foi trabalhar na creche a gente não recebia, então quando ela brigava comigo, ele dizia: "você tem que morar na creche, vai morar la na creche porque você trabalha lá, você fica olhando esses meninos dessas mulheres, ai você trabalha lá e lá você fica", entendeu, então quando a gente começou a receber a primeira oportunidade que eu tive, eu sai de casa. Porque a gente já tinha um salário né, mínimo. Mas é eu fui mora na casa da tia de uma amiga, porque eu já não agüentava mais ver ela falar: "Vai morar na creche". Então assim, isso contribuiu muito, pela, pelo motivo que eu sai de casa maior é esse. Maior que acho que foi isso.

E2: Quantos anos você tinha quando saiu de casa?

M: Eu sai de casa eu tinha 28 anos. Também eu já estava empatando já, não casava, ficava só, não trabalhava direito.

[RISOS]

E: E seu pai tinha alguma opinião em relação a isso?

M: Papai não, sempre calado. Papai gostava muito que a gente ajudasse.

[...]

E: Na catequese você consegue ver, o que te motivou mesmo a continuar nesse trabalho. Foi catequista podia ter ficado um ano e parar e o que motivou a continuar mesmo esse trabalho?

M: Acho que a gente não tinha muito essa questão de la, é direcionando o próprio caminho, as coisas foram acontecendo assim conseqüência não foi uma coisa assim, eu quero ser catequista, porque daqui a pouco e vou lá trabalhando em creche, porque daqui a pouco eu vou ser conselheira tutelar, porque daqui a pouco eu vou estar fazendo faculdade. Não teve nada assim foi tudo

conseqüência as coisas foram acontecendo então os convites apareciam e a gente participava, sem interesse né, só o único interesse exclusivo, é de estar na comunidade mesmo.

E: Você comentou que quando você estudou lá no Sacre Coeur, você teve dificuldade de lidar com as pessoas de lá que era classe média, muito em virtude de sua questão de liderança. Na sua experiência como foi se formando essa liderança e como as lideranças elas são, elas aparecem, elas surgem, elas são formadas?

M: Eu acho que é a questão de a gente tem um...

[Fim de um lado da fita]

M: de ta somando. Ai você acha que aquele lugar não é seu lugar, não sei explicar. Essa questão de liderar ou não, eu não consigo ta explicando, porque eu tenho isso comigo ou acredito, que todas as pessoas têm esse espírito de liderança, de liderar mesmo, que não demonstra, mais isso aí eu acho que faço parte da gente, a gente quer marcar, quer acontecer, a gente quer somar quando a gente esta no espaço não se vê como uma pessoa que esteja somando, a gente não fica naquele lugar, eu acho que é por aí.

E: Como você na sua visão que critica a comunidade faz, antes pelo que você faz, maior parte do trabalho era voluntário, agora tem um suporte, igual você trabalha no conselho tutelar que é remunerado, com as pessoas vêem isso, essa transposição do trabalho remunerado para o trabalho voluntário?

M: Eu não sei explicar. Eu acho que antes por exemplo o presidente se coloca, a gente que é presidente da associação, por mais que você faz pela comunidade, você é voluntário, então se você por motivo de outro, porque você trabalha em outro lugar, e você ocupa aquele cargo e presidente se você arrumar o muro da sua casa, principalmente dentro de vila, arrumou o muro, vai falar, dinheiro da associação. Igual assim tem muito isso, as pessoas não vêem. O voluntário pra eles tem que ser uma pessoa que nunca, ou tem que esta muito bem de vida, ou se ele conseguiu adquirir alguma coisa, eles vão dizer que é por causa, que a pessoa ta ali naquele cargo, ta roubando, fala claramente isso, você viu fulano,

ele é presidente da associação olha como ele melhorou de vida, ele não, eu acho que é isso eles não consegue entender, como a pessoa pode melhorar de vida trabalhando voluntário, então eu acho que depois você tem um trabalho remunerado, mas também adquire um certo respeito, na sociedade mesmo, na comunidade, pelo menos eles falam ela ganha pra isso, ele tem que fazer pra mim, pelo menos isso, não fala mais que esta roubando. Mas já coloca tarefa na sua mão que as vezes nem é da sua competência porque ganha pra isso uai, então tem muito, a comunidade em geral, olha muito essa questão.

FIM DA SEGUNDA ENTREVISTA COM MARINA

APENDICE C – Entrevista com Sandra

DATA:22/07/06

Local: Sala de iniciação científica do Centro Universitário Newton Paiva

Entrevistadores: Marcelo e Carina.

M: Gostaria que você falasse um pouco das suas lembranças, de como era sua vida em família, da sua infância. O que você lembra, como era.

S: Bom. Em relação a minha família em geral, tios, primos, avós. Tive uma infância muito boa, não posso reclamar não. Aproveitei bastante, brinquei muito. Assim, só não tive uma infância muito boa em relação à questão da família mesmo em si, pai e mãe né. Que a gente viveu muito no conflito, minha irmã teve aqui, ela já deve ter falado isso. A gente teve um conflito muito grande e de certa forma isso marcou bem a nossa infância, mas eu tive uma infância excelente em relação a família, meus primos, férias, era bom demais.

E: E como é que era? Moravam todos no mesmo lugar?

S: Não, eu moro no fundo da casa da minha avó.

E: Como sua avó chamava?

S: Otília. Moro no fundo da casa da minha avó, então sempre meus tios estão indo lá. Então sempre a gente tá tendo esse contato, mas tinham tios meus que moravam em Santa Luzia, Lagoa Santa, então a gente sempre estava indo para esses lugares, férias, fins de semana. A gente sempre tava junto, a gente tem a mesma idade também.

E: E vocês se encontravam pra, geralmente era um encontro de família? O que vocês faziam nesses encontros?

S: É. Quando eu ia para a casa desses tios meus, eu ia mais para brincar mesmo. Naquela época...

E: Você que ia na casa deles?

S: É, eles também vinham muito para cá, meus primos passavam muitas fé..., final de semana eles vinham muito para cá. Mas teve uma época da minha vida que eu freqüentei muito a casa da minha tia que é em Santa Luzia. Tenho uma prima que é da minha idade, um primo meu que é um ano mais novo e tem uma outra prima também que é da mesma idade. Então a gente ia lá, ficava 15 dias das férias, a gente brincando, lá era interior, agora que lá está desenvolvendo, lá era interior. A gente brincava muito de pegador de esconder. Então era isso mesmo, brincar de queimada, rouba bandeira.

E: E quando eles vinham para cá, como que era a brincadeira?

S: As mesmas, entre aspas. A gente brincava muito de queimada mesmo na rua, rouba bandeira, esconde-esconde.

E: Em frente a sua casa ali na....

S: Não, no quintal. A queimada, quando a gente brincava de queimada na rua, era na rua Fernandes, o movimento era menor. Porque na minha rua o movimento era muito movimentado, não tinha como. A gente brincava muito no quintal, porque o quintal lá em casa é grande, tinha muito lugar para esconder, lá em casa tinha muita planta, então a gente escondia no meio das plantas da minha avó, minha avó xingava até, mas a gente escondia. Brincava de pega-pega, inventava comidinha, casinha mesmo. Então era...

E: E como é que era? Sua avó é viva hoje?

S: Minha avó é viva.

E: E como é que era, como você lembra dela na infância?

S: Minha avó era bem brava, era brava demais, ela brigava até. Principalmente quando tocava nas plantas dela, nossa, ela mudava completamente. Brincava de bola e as bolas caíam. Nossa, ela xingava até, as couve dela. Ela era bem brava, mas minha avó sempre foi uma pessoa muito presente, muito carinhosa com a gente, muito atenciosa. Até hoje, ela ta menos brava....

E: Muito presente, se diz como?

S: Ela sempre participou com a gente de tudo. Principalmente eu e meus irmãos que moramos no fundo, então ela sempre esteve muito presente na vida da gente, participou de tudo, desde nosso nascimento, até hoje ela participa, dá palpite, isso ta certo, isso ta errado, isso não convém. Né, então seria isso mesmo.

E: E você acha que isso é importante? Você tem boas lembranças disso?

S: Com certeza. Acho que isso é importante, acho que isso é uma base. Mesmo porque essa estrutura familiar que a gente teve na infância não foi muito boa, questão de pai e mãe. Não da questão da minha mãe, mais do meu pai, porque a gente esperava né, um pai mais presente e tudo e infelizmente a gente não teve isso, então outras pessoas vieram a ocupar esse lugar, então para a gente é muito importante. Pelo menos para mim.

E: Várias pessoas e sua avó?

S: Minha avó.

E: Além da sua avó você se lembra de mais alguém?

S: Tem. Tem uma tinha minha. Assim, a gente considera como tia. É a Leda que mora no _____ [?] e o marido dela, a gente chama ele de Tião. Então eles participaram muito da vida da gente, praticamente criou. Eu falo que ela é minha segunda mãe e ele é meu segundo pai. Então eles têm autoridade para vir chamar a atenção, isso ta errado, isso não pode. Considero eles demais da conta e também foram pessoas que ajudaram a gente demais.

E: Mas eles viviam junto de vocês?

S: Viviam lá. Como o quintal é grande, tinha umas casas de aluguel e eles viveram lá muitos anos.

E: Mas eles são amigos da família?

S: É. Amigos da família.

E: E você sabe como eles conheceram a família?

S: É. A mãe da Leda é muito antiga na comunidade, já morreu, eu não sei o nome porque ela já morreu. Então, cresceu na comunidade e minha avó foi criando esse vínculo de amizade. Então veio a Leda, ela faleceu, então a Leda parece que ficou com uma mãe de criação e minha avó parece que também tinha uma amizade com essa mãe de criação. A Leda foi e começou a trabalhar para minha avó, passar roupa, lavar, porque era muitos filhos, então ela ajudava, era muita gente para cozinhar e tudo. Então ela foi ajudando a minha avó e foi criando essa amizade, minha avó hoje tem ela como filha também.

E: Mas ela era como empregada da sua avó ou era só uma pessoa que ajudava?

S: Só uma pessoa que ajudava. Não era considerava empregada não, uma pessoa que ajudava.

E: Mas ela recebia pra...

S: Minha avó ajudava ela, porque ela não tinha salário, tinha as filhas dela também. Então minha avó contribuía para estar ajudando, para a sobrevivência dela mesma.

E: Sua avó então tinha condição pagar para alguém estar ajudando.

S: Tinha, tinha.

E: Sua avó fazia o quê?

S: Minha avó mexia com comércio, ela tinha um comércio. Depois ela aposentou...

E: O que era o comércio ?

S: Tipo uma merceariuzinha, uma mercearia, né. Vendia de tudo, pão, leite, um pouco de verdura, mantimento, essas coisas

E: E aí com essa renda ela mantinha a casa?

S: Isso. Mantinha a casa, ela e meu avô. A vida deles era essa, era viver do comércio. Aí colocavam os filhos também trabalhando para ajudar, aí tinha uns filhos mais velhos que começaram a trabalhar mais cedo pra ajudar.

E: Sua mãe também trabalhou lá dentro?

S: Trabalhou, minha mãe trabalhou muitos anos lá dentro.

E: Você chegou a pegar o tempo da venda aberta ou não?

S: Cheguei, mas eu era muito criança, muito mesmo.

E: Lembra de alguma coisa assim?

S: Muito raro, eu vou te falar, eu me lembro da minha vida a partir dos meus seis anos pra cá, dos meus seis anos pra lá eu não me lembro de absolutamente nada. Lembro muito vagamente de algumas vezes que eu fui com meu avô de Kombi no Ceasa, muito vagamente, muito mesmo.

E: E seu avô morreu se tinha quantos anos?

S: Seis.

E: Mas dele você se lembra alguma outra coisa que não seja os passeios com a Kombi azul? [risos]

S: [risos] [Silêncio]. Deixe eu ver...eu lembro que meu avô era uma graça, tadinho. Também era muito carinhoso com a gente. Lembro disso, que ele gostava muito de fazer as vontades dos netos. Muito carinhoso e muito atencioso comigo. Porque eu fui a primeira neta que tava bem junto dele. Primeiro porque eu vim fora de casamento e minha mãe morava lá. Minha mãe era muito querida por ele, devia ser uma das filhas prediletas. Então eu lembro disso, só da questão do carinho, da atenção que ele tinha. Muito vago.

E: Primeira fora do casamento?

S: É, porque todos os meus tios tiveram filhos casados, minha mãe foi a única que fugiu disso.

E: Isso, você acha que dificultou um pouco a relação dos seus avós com seus pais, ou não?

S: [silêncio] Eu acho que isso não. Meu pai é uma pessoa muito difícil, acho que ele, por si só, dificulta essa relação. Apesar de que minha avó sempre teve uma relação razoável com meu pai. Teve uma certa época que ela me defendia muito. Meu avô pegou uma parte que minha mãe estava recém-casada. Tanto que quando meu avô morreu eu tinha seis anos, minha mãe tinha cinco anos de casamento. Então ele não pegou mesmo o lado ruim desse casamento com minha mãe. Mas, minha avó durante um tempo teve um bom relacionamento com meu pai. Eu acho que o que dificulta é ele mesmo. Ele faz a situação ficar difícil.

E: Agora, me conta aqui, quem freqüentava a casa dos seus avós? Havia mais parentes ou amigos?

S: Toda a vida teve muito amigo, até hoje. Amigo de fulano... ah, amigo de ciclano veio aqui visitar. Porque eles se tornaram também familiares, porque a família é muito grande, são treze. Então sempre foi isso, entra e sai. Ficava até de madrugada, muitas festas, então muita gente freqüentava, além dos filhos.

E: E tinha algum motivo especial para as festas ou era porque as pessoas iam chegando?

S: Não, era porque iam chegando mesmo. O povo lá de casa é muito festeiro. Ô povo que gosta de festa, de reunir. Eles gostam muito disso. Passeavam muito também. Meu vô, acho que esse hábito veio muito do meu avô, porque a Kombi azul dele, ele carregava além dos treze filhos dele, eles carregavam também uma “renca” de gente e ia passear.

E: E esses amigos vinham da onde? Que freqüentavam a casa?

S: Da comunidade mesmo.

E: Sim, mas de alguma coisa especial, de algum evento especial ou porque era amigo do amigo?

S: Não, porque estudaram juntos. A maioria é porque estudou junto, cresceu junto. Não vieram de nada especial, porque eram amigo do amigo, não.

E: Ou de algum grupo que eles participaram.

S: É, eles participaram do grupo de jovens, teatro. O pessoal lá de casa gosta muito de cultura, eles são muito cultural. Então eles gostavam muito de teatro e a escola São Jorge era muito pequenininha né, e a comunidade, o campo de futebol, torneio de vôlei, handebol. Então foi formando o grupo disso aí. Eles participavam muito dessas coisas.

E: Isso você chegou a pegar ou isso você tem notícia.

S: Tenho notícia, fotos, mas eu não...

E: Eles contam muitos casos?

S: Contam. Demais, nó, caso para mais de metro. Principalmente quando junta todo mundo, ficam: Ô fulano. Aí vem amigo e fala: você lembra aquilo?

E: E tem um caso que eles sempre repetem, que eles gostam de contar?

S: Muito caso, o teatro que eles fizeram, sempre contam desse teatro.

E: Onde que eles fizeram?

S: Lá na Escola São Jorge, era onde é o Cersam hoje, era a Escola São Jorge. Eu acho que era do Lobo Mau, eu não lembro bem, mas acho que era uma peça de teatro. Contam muito a respeito de torneio de futebol.

E: Eles tinham um time?

S: Tinham, lá em casa tinham um time. Contavam muitos passeios, que eles iam para as cachoeiras, que meu avô levava para cidadezinha histórica, eles contam muito isso, são fatos que eles estão sempre repetindo. Deixe eu ver o que mais, das festas que ficavam até de madrugada, chegavam de madrugada. Meu avô, às vezes...minha tia Marina também, vocês devem ter entrevistado ela, ela é mestre de contar isso que todo dia de noite ficava na rua conversando até tarde, na porta da minha casa, a gente gosta muito de sentar lá e conversar. Meu avô cismava de

varrer o passeio para escutar a conversa, aí todo dia todo mundo ficava na rua até tarde e ele ficava varrendo o passeio para escutar a conversa. Todo dia que a gente ta na rua conversando minha tia repete o caso, aí ela vem com a vassourinha: “Ê tia, tá escutando a conversa né?!”. “É! Eu tô fazendo igual papai fazia”. Então são os casos que eles repetem. É muito caso, né?!

E: E seus amigos da infância, quem eram seus amigos?

S: Meus amigos eram meus vizinhos e ao mesmo tempo eram meus colegas de escola, só tem duas que não eram da sala de aula, mas são minhas vizinhas e eu cresci junto com elas e até hoje permanece a amizade. Mas, muitos que eu estudei hoje eu não tenho contato. Meus amigos eram mais de escola mesmo.

E: E o que vocês...fora da escola, quando vocês encontravam, o que era a brincadeira, como que era?

S: Queimada não podia faltar, vôlei, minha mãe uma vez me deu uma rede de vôlei, então a gente cismava que jogava vôlei, aí todo dia depois do almoço ia aquele monte de gente pra gente jogar vôlei aí a gente cismava que tava valendo, era maior legal, tinha o juiz, tinha tudo, tudo certinho. Era vôlei, queimada, de vez em quando a gente brincava de pegador de esconder mesmo.

E: E vocês passeavam muito, brincavam fora de casa, na comunidade, nos lugares que tinham?

S: Não, eu brinquei muito na quadra.

E: Onde que era a quadra?

S: Do lado do posto policial. Onde que é, mas só que não tinha o posto policial na época. Brinquei muito na quadra de bicicleta, brincava muito de bicicleta. Um pouco pra cima, onde era a praça do Sereno, antes tinha uns brinquedinhos lá de cimento, né. Brinquei muito lá também, na rua Fernandes, brinquei demais. Na Avenida.

E: Seus pais não tinham, seus avós não tinham preocupação de deixar você solta na rua?

S: Não. Era assim, tinha horário para ir embora, meus pais me punham horário. Horário, pode brincar, mas até tal hora, mas não tinha tanta preocupação porque não era igual hoje, mudou muito, né, a comunidade.

E: Sei, sei. E que horário era?

S: Cinco, seis horas da tarde. Era o horário que tava escurecendo mesmo, que achava que não podia....de certa forma perigoso, na época tinha uma Kombi assassina que passava, um Opala preto

E: Vocês ficavam com medo?

S: É.

E: E como que era na época da escola, em que época se estudou na escola?

S: No São Jorge?

E: Antes você fez pré-escola?

S: Fiz. Estudei no Delfim Moreira.

[...]

E: Então você tinha essa rotina bem firme?

S: Isso quando meus primos não vinham, né. Aí então se eles vinham, vinham final de semana, na sexta e ficava até na segunda. Segunda- feira de manhãs deixava direto na escola.

E: Aí, esse pessoal. Você notava a diferença quando você ia pro Del Fin Moreira, você achava...porque eram pessoas de outros lugares.

S: Você sabe que eu não sei, eu sei que eu gostava tanto de lá, eu gostei muito de lá, porque lá tinha festa, sempre tinha comemoração. Aí teve minha formatura de terceiro período, época de Natal eles faziam alguma coisa. Aí teve minha formatura de terceiro período, a gente foi pro auditório grandão e tal, cantava música da Xuxa. Inclusive minhas apresentações sempre foram lá no Instituto de Educação, que lá o auditório era grande. Eu sempre fazia o papel de florzinha, eu

sempre era uma flor. No mais sempre foi festa, eu nunca percebi essa diferença não.

E: E como foi o São Jorge, como foi mudar para cá. Estudar aqui?

S: De começo foi muito bom, estudar do lado da minha casa. Aí depois eu pensei, há do lado da minha casa não tem nem graça, vai cedo, chega em casa cedo. Não tem nem jeito de enrolar nada, se fizer alguma coisa, alguma bagunça meu pai fica sabendo, mas foi muito bom, também aproveitei bastante minha época de São Jorge, a gente gostava muito de fazer apresentação também.

E: Apresentação de teatro?

S: É, teatro, às vezes dança para os professores. A gente gostava muito dessas coisas, minha turma era bem unida. A gente gostava de fazer festa surpresa, era aniversário da professora aí punha minha mãe pra fazer bolo, a gente fazia doce. A gente cismava de fazer festa de aniversário que não tinha jeito.

E: E tem alguma lembrança marcante do São Jorge?

S: Eu acho que minha lembrança marcante foi minha quarta-série, quando eu saí. Nossa festa de despedida. Foi bem legal, nós fizemos uma apresentação para os professores, cantamos uma música, todo mundo de branco. Nós mesmos que organizamos, acho que nossa festa de despedida foi bem marcante.

E: E que tipo de aluna você era?

S: Eu era uma aluna... assim, não posso colocar como excelente, mas eu era uma boa aluna, tirava boas notas, era bem aplicada, bem estudiosa na época.

E: Você acha que o São Jorge era uma boa escola?

S: Era sim, na minha época era muito bom. Gostei, aprendi bastante, as professoras que nós tivemos foram muito bom, muito bom as professoras.

E: Você lembra do nome delas?

S: Lembro, na 1º série foi D. Maria Inês, até hoje eu a vejo e ela me cumprimenta, maior legal. 2º série foi D. Miriam, 3º série foi D. Maria Alicia, não gostei muito dela não.

E: Por quê?

S: Porque ela era muito brava, muito estranha ela sabe? Sei lá, as outras professoras nós tivemos uma relação assim, além de aluno e professor. A gente criou uma relação de amizade, ela não, ela era super seca, chegava na sala de aula, dava aula, pronto e acabou e não queria saber de nada. Na 3º série eu tive três professoras, D. Rosinha, D. Miriam, de novo e a D. Vanda.

E: E como que é essa relação com os professores, como que é?

S: Tinha uma professora, a gente conversava muito, a gente brincava, tinha dia que a gente ia até na casa dela. A gente começou a criar tanto essa coisa assim, além da escola que a gente passou a freqüentar a casa dela, ia lá ver o menino dela. Ela tem dois meninos, a gente ia lá, brincava com o marido dela, o marido dela brincava com a gente, sabe? Conhecemos os pais dela. Então nós começamos a criar essa coisa. A D. Vanda também a gente começou....ela era muito brava, a gente tinha medo dela, de repente a gente começou com uma amizade com ela, começou a fazer festa para ela, ela trouxe os filhos para conhecer a gente. Então a amizade que eu falo além de professor aluno é essa questão mesmo.

E: E isso era a turma inteira ou era um grupinho só.

S: Não, era a turma inteira, mas sempre tinha aquele grupinho que era mais “chegado”, que era o grupinho onde eu participava. Mas, a turma inteira participava, tinha essa amizade com o professor, tinha um bom rendimento.

E: As relações entre a turma também eram...

S: Eram, era bom demais, nossa.

E: E nenhum momento você achou que a escola... por um acaso você tenha achado que a escola tenha tomado uma postura inadequada ou de alguma forma desrespeitosa?

S: É, uma vez, foi até na 3^o série, com essa professora, que eu falei que não fui muito com a cara dela, Maria Alice. O menino dentro de sala de aula, eu não lembro bem a causa não, mas eu lembro que eu sempre fui quietinha, não vou falar que eu fiz errado não, mas eu sempre fui quieta dentro de sala de aula. Ele me deu um soco na barriga, então cheguei em casa chorando, falei com a minha mãe e minha mãe foi lá na escola, no outro dia teve uma reunião com os pais, então ela foi lá levantar essa questão e nada foi resolvido para esse aluno, não chamaram os pais dele para ter uma conversa e tudo, acho que foi isso a única coisa, mas não que partisse da direção da escola, partiu da professora essa falta de postura dela diante da situação. Tanto que o dia que aconteceu eu falei com ela e ela não resolveu nada, ela poderia ter chamado a atenção dele, aproveitado o dia da reunião, falado com os pais dele, mas nada disso ela fez.

[...]

S: Exatamente. Mas, eu esqueci de falar que minha mãe sofreu muito, por causa disso. O pessoal da família do meu pai eles engolem, mas não aceitam porque ela é preta. Eu tenho uma irmã por parte de pai que também é negra e eles acham que ela é, “metida, essa preta metida”, sabe, mal conversa com ela. Porque? Porque de certa forma são negros, mas conseguiram algo além deles, eles não aceitam isso. Eles são brancos, porque não conseguiram algo melhor. Minha mãe é muito trabalhadora e esforçada, eles acham um desaforo, “eles são pretos e estão conseguindo e a gente que é branco e não consegue?”. Então sofre muito com isso.

E: Bom eu já perguntei sobre a sua infância e agora queria saber um pouco das aventuras, como que é que foi sua passagem da...geralmente essas mudanças, questão da aparência, pesam mais na adolescência. Não só essa questão da cor, mas em geral a adolescência?

S: Minha adolescência foi tranqüila, eu sempre fui muito quietinha, ajuizada de qualquer forma, sempre antes de fazer qualquer coisa eu sempre pensei, para

minha mãe não ficar chateada comigo. Então sempre antes de fazer qualquer coisa eu pensei muito, não foi santa também não. Mas minha adolescência foi muito boa, estudava no Marconi e aí teve algumas amizades da escola que prevaleceram por algum tempo. Tinha dia que agente aprontava, que esvaziava os pneus dos professores na hora do recreio, matava aula no banheiro, lá no fundo.

E: Você notou a diferença... não da escola em si, mas sair de uma escola pra outra escola fora?

S: Eu gostei, era mais....

[FIM DO LADO A DA FITA]

E: Mas assim, o fato de sair da comunidade, o ambiente da escola, não te pesou em nada?

S: Não, porque muitos foram comigo. Então...

E: Muitos daqui foram para lá?

S: É, então não senti muita diferença, não pesou não.

E: E em termos do conhecimento, quando você chegou lá você notou alguma diferença, você achou que você estava... precisou correr atrás de muita coisa?

S: Precisei. Na 5^o série eu tive muita dificuldade. A 5^o série pesou muito para mim. Tive muita dificuldade, principalmente na matemática, aí precisei fazer aula particular, reforço que tinha lá.

E: Lá na escola.

S: É, lá na escola. Tive que fazer aula particular também, porque foi muito pesado para mim. Para mim, senti uma grande dificuldade na quinta série.

E: Você acha que sua “deficiência” era daqui?

S: É, tinha hora que eu pensava que sim, mas depois eu fui perceber que lá em casa não era só eu que tive essa dificuldade, a Laura teve essa dificuldade na 5^o

série, meu irmão, inclusive tomou bomba ano passado, na 5^o série. Então isso... não sei.

E: Todos vocês três estudaram no São Jorge?

S: Não. Meu irmão estudou na _____. Muito boa escola por sinal. A gora ele está no _____ e ele tem essa dificuldade também.

E: Quando você estudou no São Jorge era escola plural na época?

S: Não, foi a conta de sair que virou escola plural, a Laura fez escola plural.

E: Mas, então voltando a sua juventude, você continuou com as mesmas amizades?

S: É, muitas amizades prevaleceram. Depois eu fui afastando um pouco, aí eu fiquei andando. Andando não, fiquei junto dessas duas pessoas que hoje são minha amiga, mas na época elas eram muito rebeldes. Então, eu andava muito com elas, teve umas pessoas que estudavam comigo no São Jorge que eram muito certinhas, não sei o quê. Aí, deu uma afastada e também criou o grupo deles que era de CDF, chamava de CDF, aquele povo que gostava só de estudar e eu fiquei um pouco na “gandaia” assim. Gostava muito de brincar, de rir, às vezes de matar aula. Fazer essas coisas assim.

E: O que você achava disso?

S: Há, era bom na época, gosta, “rachava os bicos”. Era bom, era divertido, eu não arrependo não, não arrependo mesmo.

E: Você acha que isso não trouxe para você nenhuma....

S: Conseqüência.

E: Nenhuma conseqüência não?

S: Acho que não, acho que faz parte da vida também.

E: E como é que sua mãe e seu pai viam essa... eles ficavam sabendo dessas histórias?

S: Meu pai não sabia disso não. Meu pai era muito bravo aliás, meu pai é bravo. Ele implicava demais comigo, por causa disso, por das minhas amizades, porque aí depois juntava e vinha andar de patins na Avenida e aí ele não gostava, falava assim, “há esses meninos que você anda são marginal...”. Acabou que depois uns deles viraram mesmo, mas depois de muitos anos, eu nem conversava mais assim, com eles, mas na época não tinha nada disso, a gente era adolescente mesmo, a gente gostava de vir a Avenida e ficar andando de patins domingo a tardem, não tinha nada melhor que isso, andar de bicicleta. Então meu pai, inclusive teve um dia que eu cheguei mais tarde da escola, aula termina 5:30, eu cheguei 7:30 em casa. Eu inventei maior história, que os meninos tinham quebrado a louça da sala e o povo deixou a gente de castigo, mentira. Só que meu pai estava de olho em mim e ligou para a escola, a escola falou que era mentira. No outro dia a aula terminou 3:30, minha colega estava de “namorico” e eu fui segurar vela para ela e dancei, meu pai me pegou no meio da rua e me bateu demais da conta, aí depois disso, depois que ele me bateu eu fui mudando, eu afastei um pouco desse pessoal, aí já não mantinha mais tanta amizade, essas meninas mesmo, meu pai implicava demais, meu pai não podia me ver conversando com elas, ele me bateu muito nessa época, apanhei muito do meu pai, aí eu afastei, aí depois nós fomos crescendo, amadurecendo, elas gostavam muito de ir para pagode, ficava de roupa curta, eu nunca gostei disso, nunca freqüentei essas coisas, esses lugares, então eu afastei. Aí depois a gente foi amadurecendo, ficando mais velha e foi voltando essa amizade. Teve uma inclusive que freqüentou... mesmo fazendo essas coisas ela freqüentou muito lá em casa, ela cresceu comigo mesmo, ela vivia lá em casa. Então minha adolescência foi isso basicamente.

E: E como você analisa essa coisa do seu... você falou que seu pai quando te bateu a primeira vez você parou de andar com o pessoal. Que efeito isso teve em você?

S: Medo. Eu acho que o efeito imediato foi medo... medo, raiva. Na época peguei muita raiva da cara do meu pai, muita raiva mesmo, nossa. Sabe, então acho que para evitar mais constrangimento, porque eu fiquei muito constrangida na época e por medo até dele eu fui e comecei a evitar, acho também que eu fui crescendo e fui vendo que o ambiente que elas freqüentavam não era ideal para mim, eu não

gostava, então eu fui evitando, conversava, parava na rua conversava, mas não era aquela amizade que a gente tinha, agora que nós voltamos.

E: Engraçado, do jeito que você está falando parece até que seu pai tinha um pouco de razão, do jeito que você....

S: Não, tipo assim, eu não sei se é bem razão, porque depois eu fui percebendo, não as pessoas que ele falava, não eram marginais na época, mas depois elas foram ficando mais velhas, elas foram... porque é natural assim de periferia, sei lá como que eu posso falar da nossa comunidade pessoal ir para pagode, essas coisas é natural. Vai ficando adolescente, vai criando uma certa idade, a pessoa vai seguindo esse caminho mesmo. Mas para mim não era legal, nunca gostei.

E: Você fala dos pagodes...

S: É eu nunca gostei disso. Então por isso eu fui afastando, não é porque meu pai tinha razão. Mas é porque ele falava, ele tinha muita mania de julgar os outros, sem conhecer as pessoas, inclusive uma das pessoas que ele falava que era marginal, eu lembro que era Mineirão, lá no Gutierrez, esse menino trabalhava de carregador, minha mãe foi fazer compras com meu pai e viu esse menino lá e falou, “Olha fulano aqui”, meu pai começou, “esse menino não presta”, minha mãe falou, “mas ele está trabalhando como que esse menino não presta”. Logo depois esse menino conseguiu, não sei se foi pela AMAS ou ASPRON, não sei, mas começou a trabalhar na prefeitura e minha mãe começou a ter contato com ele e viu que aquilo que meu pai falava não tinha nada daquilo que meu pai falava. Minha mãe hoje é apaixonada com esse menino, apaixonada com ele, minha mãe não pode ver ele na rua que para e conversa, sabe, fala com ele, “você sumiu, não vem aqui mais”. Começou ver que não era aquilo que meu pai falava, mas meu pai, não sei se é ciúme, sei lá, mas tem mania de ficar julgando os outros. Eu ficava com muita raiva, não podia conversar com ninguém, nem no telefone, as pessoas me ligavam e ele ficava sentado do meu lado não podia nem conversar.

E: Sandra como você avalia...que efeito que essa criação sua teve em você?

S: revolta.

E: Como assim?

S: Há, acho que eu esperava diferente. Revolta da situação, acho que eu esperava de outra maneira, eu esperava...tinha uma esperança de ter uma família, pais, mães mesmo, irmãos. Acho que minha mãe eu não posso reclamar, mas meu pai, nossa, meu pai. Então isso me trás muita revolta da situação depois que nós vivemos em relação a minha irmã. Muita dificuldade, até mesmo de conversa, muita briga, então isso eu guardei isso durante muito tempo, ultimamente, de uns tempos para cá tenho soltado isso, isso tem me machucado muito. Então eu acho que isso me revolta.

E: Isso trás um aprendizado também.

S: Com certeza.

E: O que você acha que você aprendeu?

S: [silêncio] Acho que eu aprendi ser mãe.

[risos]

S: É sério.

E: Como assim?

S: Eu acho que nesse desfalque que teve de pai e mãe eu aprendi ser mãe dos meus irmãos, ser pai. Eu acho que o aprendizado... acho eu amadureci demais, até rápido demais. Meu amadurecimento foi muito rápido, fiquei adulta depressa demais, em relação a cabeça. Então eu acho que o aprendizado bom foi isso, aprendi muita coisa, vejo com outros olhos e acho que isso também me incomoda muito porque vejo muita coisa errada, muita mesmo e aprendi ser mãe, ser pai.

E: Errada na sua casa?

S: Com certeza. Eu não aceito, acho errado.

E: É aí que você briga e discute?

S: "Isso é errado". Acho que eu aprendi a ter um ponto crítico.

E: E como isso ta sendo na sua casa?

S: Bom, atualmente eu não estou morando na minha casa, saí de casa, justamente por uma situação que eu não aceito, não concordo, mas eu não posso falar porque sou errada, tenho que aceitar isso, ele é meu pai, “você tem que aceitar, porque é seu pai e não sei o que, não sei o quê”. Então já que eu estou incomodada e não tem o ditado, “os incomodados que se retirem?”, então eu estou saindo. Então, por enquanto eu resolvi sair justamente por não aceitar em ver as coisas erradas.

E: Bom, já saiu da juventude muito tempo e está na idade adulta e o que você está fazendo, o que são seus planos?

S: Bom, atualmente eu estudo, faço psicologia também, estou no segundo período, fui para o terceiro, graças a Deus.

S: Meus planos para o futuro... pretendo formar, ser uma excelente profissional, se Deus quiser, pretendo casar e formar uma família.

E: Como é que vai ser a educação dos seus meninos? O que você acha, dessa sua experiência, o que você vai tirar disso?

S: Bom, acho que de certa forma... não que eu vou ser um pouco rígida, mas vou dar educação, porque eu vejo que as vezes meus pais foram rígidos de mais e falharam em algumas coisas. Eles eram rígidos, mas falharam na questão do carinho, da atenção, da conversa. Então ta, vou dar educação da maneira que tem que ser dar dada, se precisar corrigir, vou corrigir, sim. Se tiver que por de castigo, dar palmadas na bunda, às vezes não é certo, mas se é preciso? Então vamos fazer. Mas também vou dar liberdade de estar chegando, conversando, ta expondo os problemas, “mãe, ta acontecendo isso e isso comigo”, “o meu filho o que você acha disso?”. Assim, de certa forma eu vou tentar, porque de certa forma isso é difícil para mim porque tive uma criação muito rígida, sei lá como posso falar. Então para mim estar mudando essa realidade vai ser um pouco complicado, mas eu pretendo ser uma mãe mais presente, participar e pretendo que os pais dos meus filhos, meu marido seja assim também.

E: Você acha que sua mãe foi muito ausente?

S: Não é que minha mãe tenha sido ausente, mas eu acho que às vezes ela não percebia, sei lá, acho que não sei se minha mãe não teve maturidade suficiente para ser mãe, não sei se ela foi mãe cedo.

E: Ela te teve com quantos anos?

S: Minha mãe me teve com 22. Então não sei se foi por causa disso e também na fase que ele teve para amadurecer ela pulou, porque ela foi alcoólatra, bebeu muito. Eu acho que ela não amadureceu na época que deveria amadurecer, então eu acho que ela tem essa dificuldade... muito fechada, não é qualquer coisa que você pode chegar e falar, não é qualquer coisa que ela aceita, também acho que essa vida dura que ela leva ao lado do meu pai, parece que foi criado muito assim, então assim ele cria a gente. Sei lá, muito difícil, muito estranho...

E: Porque você acha que seus tios devem ser muito diferentes uns dos outros. Porque sua mãe é desse jeito.

S: Não sei, minha mãe é a mais diferente de todas. Meus tios, todos, você vê que são pessoas bem presentes. Minha mãe participa da vida da gente, sabe, mas tem coisas que parece que ela não vê e meus tios estão todos lá, sempre presentes, participam da vida dos filhos, investem mesmo, procuram saber....assim não ficam, como que eu posso explicar...desse jeito mesmo. Sempre tem um do lado para apoiar o que estou fazendo, então todos os meus tios, não vou falar que... teve primos meus que tiveram bons pais, mas seguiram outro caminho, preferiram seguir outro caminho. Mas são muito presentes, sempre participaram, sempre estavam juntos, festas, “vamos estar todos juntos, festas”, acho isso lindo. Tem uma tia minha, essa que eu vou para a casa dela, sempre que tem festa, vai ela, o marido e os quatro filhos. Ela tem uma filha que é casada, então vai a filha, o netinho, mais o genro. Isso para mim é lindo, coisas que na minha família eu nunca tive isso.

E: A sua tia Marina fez muitos trabalhos sociais na comunidade. Como foi isso, em algum momento você teve interesse em participar na comunidade, fazer alguma coisa?

S: Não, porque quando minha tia começou isso, eu era bem criança. Teve uma época que ela trabalhou na creche e eu ia para creche, ela trabalhava e eu ficava lá, às vezes, brincando e aí depois minha tia deu uma afastada, foi morar não sei aonde, longe e deu uma afastada e quando ela voltou...eu era adolescente e não dei muita importância para isso não, mas agora eu vejo o quanto isso é importante. Outro dia eu tava falando com ela, “o tia vou ser conselheira tutelar também, vou entrar nesse negócio, como que faz?”. Mas eu acho muito legal essa... isso que ela fez na comunidade, não só por mim, ela é reconhecida, mas por muita gente. Acho muito legal esse trabalho, é necessário e ela tem ajudado muito.

E: Mas, você nunca participou de nada?

S: Não, só na época mesmo, quando ela se elegeu, que a gente fez campanha para ela, mas nada além disso.

[...]

E: Só uma última pergunta, eu acho que ela é muito importante. Ainda mais que você está fazendo psicologia, você deve estar se reavaliando sempre e quando você está fazendo essa reavaliação o que você vê de influência, de onde vem essa influência para ser quem você é hoje, o que você acha que mais pesou nisso tudo.

S: Nossa, estou vendo muita coisa como influência, principalmente jeito “fechadão” de ser, seca sabe. Sou muito fria e eu vejo essa influência do meu pai e da minha mãe. Com força, com força mesmo. Então o tempo todo isso me vem a cabeça, seja lá na psicanálise, na comportamental, eu gosto muito da comportamental. Então sempre isso me vem a cabeça mesmo, eu falo gente olha pro se vê, como que eu faço e as vezes sem querer é igual, mas é porque eu aprendi ser assim e para mim é difícil mudar. Meu namorado questiona muito esse meu jeito de ser, eu falo, “Adriano foi minha criação, se espera um pouquinho que eu vou mudar, se espera só um pouquinho”. Porque as vezes eu percebo que eu não consigo mudar por mim sozinha, as vezes é tão difícil, eu não consigo, eu falo, espera só um pouquinho que eu vou conseguir, mas é porque eu vejo muita influência do meu pai e da minha mãe, mas acho que o que pesa

mesmo é essa questão de eu ser “fechadona”, seca, as vezes eu não consigo demonstrar meus sentimentos. Isso pesa muito para mim e é por isso que estou reavaliando todos os dias, não só dentro da sala de aula.

E: E fora da sala de aula, o que você acha que tem...por exemplo, escola, amigos, televisão. Você vê mais alguma coisa que tenha uma peso na sua formação pessoal?

S: Deixa eu ver, o que pesou para mim?

E: Tentando te ajudar, quando você vai lembrando da juventude...tem algumas coisas que são inerentes mesmo e outras coisas que você vai seguindo no decorrer da sua trajetória e vai correndo por outros lados por exemplo, o que era seu, o que sempre foi seu e o que você vem tentando construir e aí você vai pegando de tudo quanto é lado.

S: Aí você me apertou sem me abraçar, com força. Sabe porque, eu tenho uma dificuldade de estar falando de mim, se vê que estou pensando e não consigo chegar a lugar nenhum, sinceramente, estou tentando pensar o que era meu. Eu acho que assim, o que era meu mesmo, que eu sou uma pessoa muito “determinista”, porque eu determino muito minhas coisas, sou muito esforçada, acho que isso é meu. Mas acho que isso que veio assim....questão de...o que mudou no decorrer, foi questão de vestir mesmo, questão de falar, manias...acho que isso foi mudando, mas o que prevaleceu mesmo foi a questão do determinismo, eu sempre fui muito determinada, muito esforçada, acho que isso prevaleceu.

FIM DA ENTREVISTA COM SANDRA

APENDICE D – Entrevista com Laura

Data: 21/06/06

Local da Entrevista: Sala de iniciação Científica – Newton Paiva

Entrevistadores (E): Marcelo e Cristiane

E: Fala pra gente seu nome, sua idade ...

L: Meu nome é Laura e tenho 18 anos ...

E: O que você lembra da sua família, lembranças de infância que você tem ...

L: Minha família, principalmente assim aqui no Aglomerado Morro das Pedras eles era muito conhecidos. Todas as pessoas assim que eu conheço, que eu encontro na rua e vou falar da minha família, sempre falam muito bem da minha família. Graças a Deus isso pra mim é uma alegria, uma satisfação falar isso. E é legal saber que meus avós foram conhecidos, que todo mundo gosta da minha família. Eu acho que minha família não tem nenhuma inimizade aqui. E pelo que eles me falam, a infância deles foi muito boa. Muito boa mesmo. Eles fizeram muitas amizades. Muito legal aqui.

E: E quando você era pequena, como eram as relações na sua família, você com seus irmãos, com seus pais....

L: Era aquela coisa assim.... eu e minha irmã brigávamos muito. De tapas mesmo. Brigava demais. Agente brigava todos os dias. Eu sempre fui muito espoletinha, sempre gostei de aprontar um pouquinho. Meus pais me batiam muito. Mas quando eu era pequena minha convivência com meus pais era muito boa porque tinha mais respeito, eu respeitava muito meus pais...

E: Havia

L: Havia porque, infelizmente eu perdi um pouquinho do respeito, um pouquinho assim 100%, mas aquela época era gostosa.

E: E quais eram as diferenças entre você e sua irmã mais velha que faziam dar tantas brigas?

L: Minha irmã sempre foi a santinha, e fazia as coisas erradas debaixo dos panos. Eu sempre dava na cara e levava ferro. E quando eu não fazia nada eu levava ferro do mesmo jeito. Sempre o motivo do atrito era uma roupa, ou era o controle da televisão, era sempre uma coisinha que eu queria Ter igual a ela ou me comparar a ela realmente sabe. Também eu achava muito errado porque as pessoas sempre me colocavam pior do que ela. A que sua irmã faz isso e você não faz, então isso causava um pouco de atrito.

E: E em comum, quais eram os pontos em comum entre vocês?

L: Nós duas sempre fomos muito amigas uma da outra. Sempre pude conversar muito com ela mas ela nunca pôde conversar muito comigo. Nunca teve a liberdade de conversar muito comigo. Ela nunca gostou muito de baladas mas agente fazia muitas coisas juntas, agente ia na igreja juntas, agente ria, agente brincava, agente adora piadas, as brincadeiras são parecidas demais ... agente dá certo. Até eu me tratar eu tive uns conflitos meio esquisitos...

E: Você falou que você falava muito pra ela e ela falava pouco pra você. Por que ela falava pouco pra você?

L: Porque é o jeito da minha irmã. Minha irmã não é de se abrir assim. Minha irmã não é de chegar e falar, oh Laura está acontecendo isso, isso e aquilo. De vez em quando ela falava, mas nem sempre. Agora eu já tinha o costume de chegar e falar, nó Sandra fiz isso, nó Sandra aconteceu isso. E ela me xingava muito mas, pelo menos tinha pra quem eu falar. Mas ela nunca foi muito de falar as coisas dela.

E: Como é que eram as relações entre seus avós, seus tios, com você....

L: Olha, meu avó eu conheci ele... quando ele morreu eu tinha 03 anos de idade. Mas me falam dele sabe... me falavam muito dele. E falavam que eu era muito

apegada a ele. E falavam que ele também gostava demais de mim, tinha a história de uma kombi azul, que eu não cheguei a conhecer... que eu cheguei a conhecer mas não me lembro. Falavam que eu vivia dando voltinha com ele de carro. Ele era apegado comigo. Meus tios, também sempre fui muito apegada aos meus tios. Acho que todos os meus tios gostam de mim. Aí, é difícil eu falar da minha família assim sabe, principalmente da minha infância.

E: E seus tios são por parte da sua mãe ou do seu pai?

L: Da minha mãe. Do meu pai eu não tenho muito contato, nada.

E: Por que?

L: Porque eles são como meu pai. Ignorantes, com umas brincadeiras meio desagradáveis, que eu não gosto.

E: Ele freqüentam a sua casa?

L: Raro. Muito raro. Uma vez no ano, de dois em dois anos. Nem minha irmã mais velha vai lá em casa. Na realidade minha irmã mais velha não gosta da gente.

E: Que é filha do seu pai....

L: Que é filha do meu pai com outra mulher. Então eu não tenho muito contato com a família do meu pai.

E: E a sua avó materna?

L: Minha avó é um amor. Minha avó é um amor de pessoa. Hoje mesmo ela está lá em casa chorando... OH minha folha não fica assim, eu sei que você está triste... Ela tá muito preocupada comigo. Pelo que eu conheço da minha avó, antes dela estar com os problemas que ela tem hoje, que ela tem Mal de Alzheimer, ela já xingou muito. Mas quando eu era pequena eu era a neta n.º 1 da minha avó, eu sempre acompanhava ela, minha avó ia pra igreja, fazia os trabalhos dela de igreja, e eu sempre ajudava ela. Recebia 5 reais pra poder ajudar ela, pra ajudar a arrumar o arquivo dela, mas ajudava.

E: E da relação dela com sua mãe, ou com sua tia, você se lembra de alguma coisa?

L: Minha avó era meio rude. Minha avó sempre foi meio firme assim, naquilo que ela queria, entendeu? Eu quero isso, vocês têm que fazer do jeito que eu quero. E se não fizerem... é tanto que meu tio apanhou até os 23 anos de idade, até os 26 anos de idade, que foi um dia antes dele casar.

E: Você se lembra quem discutia mais com ela, sua mãe, sua tia...?

L: Minha tia Marina, desde criança, minha tia Marina não vivia lá em casa com a gente. Desde que eu me entendo por gente ela nunca morou perto da minha avó. Ela foi morar com um homem, e minha avó tipo que excluiu ela. Minha avó tipo que deixou ela pra escanteio, entregou pra Deus.

E: Só por ela Ter saído de casa, não.

L: Não. Porque.... minha mãe vive jogando isso na minha cara todos os dias. Porque minha mãe fala que a minha tia se importou mais com os amigos do que com a família. Aí minha mãe fica jogando isso na minha cara muitas vezes. Que sempre minha tia Marina ligava muito pros amigos, esquecia da família, deixava eles de lado... não respeitava, não obedecia, aquelas coisas. Aí ela saiu pra morar com esse rapaz, engravidou, foi morar com ele. Então é o que eu lembro da minha tia Marina. Minha tia Marina nunca esteve próxima assim da minha avó. Agora que ela está mais próxima, agora que ela está ajudando a minha avó, assim, muito. Mas agora.... antes ela não era muito família não. Agora, minha avó já brigava muito com minha mãe, por causa do meu pai. Porque minha avó não aceitava que meu pai me batesse. Acabava que minha mãe e meu pai brigavam por causa de mim, minha avó entrava no meio e brigava com os dois. Então eles sempre estavam brigando.

E: A sua avó brigava com sua mãe só por causa da sua criação ou por causa do seu pai?

L: Por causa da minha criação de uma certa forma, né? Porque minha mãe permitia que meu pai me espancasse, que meu pai estivesse me agredindo. Então minha mãe de uma certa forma permitia isso. Ela não se punha no lugar

dela. Aí então minha avó ficava meia.... brigava muito com minha mãe por causa disso.

E: Seus pais e sua avó moravam no mesmo...

L: Agente mora no mesmo terreiro, no mesmo quintal. Só que minha avó mora na frente e eu moro nos fundos. Aí então minha avó sempre estava presente naquela confusão. Eles brigavam, mas agora já não tem discussão lá em casa mais. A única discussão que tem é de dinheiro que sumiu, que minha avó colocou num lugar e já não lembra mais.... são as discussões que tem, mais fora isso... só lá em casa mesmo.

E: Tem valores assim que você consegue nomear, que sempre estiveram presentes na sua família desde a sua infância....

L: A eu acho que a amizade. Quando junta minha família toda é só alegria. É uma amizade tão grande, sabe, juntam os irmãos, pode xingar, pode brigar, pode acontecer o que for, mas sempre em festas, sempre em eventos que a minha família faz é todo mundo sempre muito unido. Se alguém precisar da minha mãe, se minha mãe precisar de algum irmão, sempre tá apoiando, aconselhando. Sabe, acho muito legal essa amizade. Também a forma de tratarem minha avó, eu acho muito legal. Eu queria ter esse tratamento com meus pais mas ... fugiu um pouco do meu controle assim sabe? Eu acho muito legal isso na minha família.

E: Sua família costuma fazer festas, se reunirem assim?

L: Costumam.

E: Em que situações.

L: Sempre. Aniversários ... que nem ano passado, minto, ano retrasado, o aniversário da minha tia de 50 anos, ela fez uma festa dos anos 60, foi super legal. Ano Novo foi todo mundo pra um sítio, vieram meus tios de São Paulo. Então tá sempre unido.

E: E só participam pessoas da família ou pessoas de fora também?

L: Participa gente de fora. Se eu quiser levar amigos meus vão, é namorado, é primo de 2º, 3º graus, e vai juntando aquela família toda.

E: São só agregados? Sempre houveram pessoas de fora participando, da comunidade?

L: Os amigos aqui da Vila vão, porque minha família tem muitos amigos aqui na Vila. Muitos amigos mesmo. Tanto que eu peço minha mãe pelo amor de Deus pra ela não ir no sacolão dia de Domingo na hora do almoço. Minha tia Marina pede pra eu ir no sacolão ou na padaria pra ela não precisar sair de casa. Porque se ela sair na rua não volta, é igual vereador. Então são muitos amigos, e se chegar a falar que minha família vai organizar algum evento num sítio e chamar, vai todo mundo. Só que sempre existem as exceções, são aqueles escolhidos por Deus, os amigos de verdade.

E: E de onde vêm esses amigos?

L: São mais de infância eu acho, têm até amigos que moravam aqui na Vila e que já não moram mais, aí são convidados para ir. Igual minha mãe conta que quando eram mais novos, saia aquela turma toda, os amigos todos e iam dançar. Minha avó colocava meu avô pra ir lá na rua e ficar esperando, aí ele dava um assobio e subia todo mundo correndo e dormia dentro da kombi, e chegava de costas, “tô indo comprar pão”. Sempre têm essas historinhas né? Então eles fizeram um monte de amizades mais novos. Amigos de mais de 30 anos, muitos anos. Essas amizades geralmente vão nas festas.

[...]

E: Você estava contando a história de uma kombi azul, que história é essa?

L: É porque meu avô tinha uma kombi azul que era muito conhecida aqui na Vila, era muito conhecida. É porque eu acho que era a única pessoa aqui da Vila que tinha uma kombi e era azul.

E: Como era o nome do seu avô?

L: Era Nazi [risos]. Um nome meio esquisito, né? Eu tenho um tio que herdou esse nome mas todo mundo só chama ele de Boi. Ninguém fala o nome porque até falar o nome a pessoa já sumiu, já perdeu até o que queria falar, já esqueceu. Aí ele tinha essa kombi e fazia carretos, então essa kombi era muito conhecida. De vez em quando, igual eu falei, que o pessoal ia pra balada, então acabava que eles dormiam dentro da kombi. Até os amigos, quando perdiam chave, dormiam dentro da kombi.

E: Esses amigos eram amigos de balada, mas eles se conheciam antes disso?

L: Antes da balada, geralmente eram os vizinhos, ou estudam juntos. E combinavam de sair pra dançar, aí ia todo mundo.

E: Então eram amigos desde a época da escola?

L: Desde a época da escola, de infância mesmo. Desde pequenos mesmo, estudavam juntos, eram vizinhos. Então são aqueles amigos de brincar de peteca no meio da rua, rouba bandeira, carrinho de rolimã, que minha mãe adorava, esses amigos assim.

E: O que você lembra assim da participação social da sua família? Tem a Marina né, como é que você vê a participação social dela, da sua mãe, dos seus tios ...

L: Olha, a participação da minha tia Marina eu acho muito legal. Eu acho muito interessante porque você saber que tem uma pessoa da família que preocupa com o ambiente onde você vive, com as pessoas que estão ali ao redor, com as crianças principalmente, é muito legal. Tanto que eu mesmo já fui me tratar lá um monte de vezes, eu até perdi as contas. Só que a questão da minha tia Marina trabalhar no Conselho Tutelar não interfere muito na minha família, porque eu sempre reclamo isso com a minha mãe, sabe? Minha tia Marina arruma serviço pra todo mundo, mas pra agente aqui de casa, quando ela vê uma vaguinha, ele não diz "oh Laura, tem uma vaguinha lá na prefeitura, ou qualquer outro lugar assim". Ela nunca fez isso, um curso.... ela nunca fez isso. Então eu acho errado da parte da minha tia em relação a isso. Só que lá na Vila, o tratamento dela com as pessoas da Vila eu acho muito legal. Tanto que quando ela estava precisando de votos, pra poder passar lá no negócio do Conselho Tutelar, teve muitos votos.

Só aqui na Vila ela teve mais de quatro mil votos. Então eu acho que a participação dela aqui na Vila é muito legal, é muito legal.

E: E no geral assim. As pessoas da sua família participavam de grupos, encontros, igreja, grupo de jovens

L: Minha mãe, quando eles eram mais novos, minha avó sempre ensinou a eles a andar no caminho da igreja, sempre ensinou isso. Só que a questão dos meus tios é porque desde pequenos eles trabalhavam muito. Tinha o momento de diversão mas também tinha o momento de trabalhar. As tarefas eram todas divididas, minha mãe por exemplo fazia ginástica olímpica. Eles tinham as atividades, eles saiam, até pra uma escola não sei que eles faziam dança, futebol. Participavam dos times da comunidade, grupo de ginástica olímpica. Tudo eles estavam participando, da comunidade. Eles sempre estavam participando de algum curso, de alguma aula, que nem tá tendo ali agora no São Jorge, escola aberta. Eu faço dança do ventre lá. Então minha família sempre participou muito disso.

E: Sua mãe participou mais da igreja?

L: Minha mãe começou a participar mais da igreja mais velha. Mas minha avó sempre ensinou, Domingo ia todo mundo pra igreja. Minha avó sempre ensinou esse caminho. Minha mãe tentou ensinar pelo menos, tentou. Eu segui até os quatorze anos de idade. Eu era evangélica até meus quatorze anos de idade. Aí como ela disse que eu só continuaria se eu quisesse, aí eu saí. Ela não devia ter falado isso. [risos].

E: Por que você não quis continuar?

L: Porque era uma coisa, se eu não fosse na igreja eu apanhava. Porque era aquela coisa forçada. Só que até que chegou num certo tempo que, dos 9, 10 anos pra cá, até meus 14 anos eu já comecei a empolgar mais, porque aí eu já comecei a fazer amizades, ir na igreja sozinha, entrei no grupo de dança, no coral, eu já comecei a empolgar mais. Aí com o tempo começou a perder a graça, os amigos começaram a sair da igreja, aí já não tinha mais o que fazer e enquanto o culto estava rolando agente ficava lá no cachorro quente, batendo

papo. Aí os amigos foram saindo e eu resolvi sair também. Minha mãe me deu o livre arbítrio e eu saí.

E: E nesse período que você ficou na igreja você acha que aprendeu alguma coisa?

L: Aprendi e perdi muito de ter saído de lá. Primeiro que eu não ficava na rua, meu ciclo de amizades era diferente, apesar que eu não tenho nada a reclamar das minhas amigas de hoje, que são maravilhosas, mas num certo tempo em que eu saí da igreja até encontrar essas amizades de hoje eu passei por umas coisinhas aí.... por uns atritos, por péssimas amizades, namoros que não valeram a pena. Se eu tivesse continuado na igreja eu acho que eu não tinha passado por isso. Porque aí era o meu tempo de ir para a igreja, tinha horário de voltar, eu respeitava meus pais, minha mãe falava que 10 horas eu tinha que estar dentro de casa, então 10 horas eu tinha que estar dentro de casa. Minha mãe sabia o horário da igreja certinho também, se agente chegasse 20 minutos depois minha mãe estava esperando na porta ou então indo atrás da gente. Então era sempre aquela preocupação. Depois que eu saí da igreja eu comecei a desandar, eu comecei a dormir fora de casa, sem ter hora pra voltar.

E: Por que você acha que de repente tudo isso “desandou”?

L: Porque..... isso realmente eu não vou saber te explicar. É uma coisa que nem eu sei explicar. Foi meio que querer provocar meus pais. Um momento de rebeldia que durou muito tempo. Dos meus 11 aos meus 18 anos, e se Deus quiser não vai durar até meus 19.

E: E você acha que você aprendeu nesse momento de rebeldia?

L: Demais. Aprendi foi muito.... e sofri demais.

E: Você aprendeu, pelo que você está falando, porque você acha que deveria ter seguido uma orientação anterior!

L: Olha, eu não me arrependo de nada que aconteceu. Não me arrependo de nada que eu fiz, porque tudo o que eu fiz serviu pra mim aprender. Mesmo que seja errado serviu pra mim aprender a não fazer aquilo de novo, apesar que têm

algumas vezes que eu faço novamente, mas serviu pra mim aprender isso. Mesmo essas coisas erradas que eu fiz tiveram seus momentos bons, tiveram momentos de alegria, então eu não me arrependo de nada não. Mas eu queria não ter feito.... muitas coisas.

E: É como se você estivesse reconhecendo que as orientações dos seus pais, de certa forma, estivessem corretas?

L: De uma certa forma a orientação estava. De uma certa forma estava e de outra errada.

E: Qual você acha que foi o erro deles?

L: Eu acho que o erro deles foi ter me prendido demais. Isso eu achei errado. Porque, mesmo quando eu era mais nova que eu não saia de casa eles nunca tiveram confiança em mim, nunca depositaram confiança “olha filha vou depositar minha confiança em você e você prova que eu estou errado”. Nunca eles fizeram isso. Eu pedia pra ir em aniversário amigas de escola, e eles não deixavam. Aí era o momento que ia vindo minha rebeldia, nisso eu apanhava porque estava chorando. Então essa parte da educação deles eu acho errada. Agora a parte que eu achei certa, antes eles me obrigavam a ir pra escola. Mesmo eu não querendo ir eu aprendi a ir pra escola. Aí depois que eles me deixaram de lado, eu sentia também que eles estavam preocupados comigo, eles estavam presentes, eu sabia que se eu precisasse de um real eu podia contar com meus pais. Perdi isso. Não tenho isso mais. Meus pais não me orientam mais com relação a escola, cursos, emprego, eles não fazem mais isso.

E: E onde você procura orientação agora?

L: Bom, segunda-feira eu trato com meu psiquiatra, hoje, por exemplo, foi terça-feira, foi meu psicólogo, amanhã é meu terapeuta, quinta-feira é meu psicólogo de novo e sexta-feira é meu terapeuta, foi aí que eu fui buscar. Agora que minha mãe voltou a me tratar como antes.

E: Você precisa de cuidados?

L: Oh! Muito, eu estou precisando de muito cuidado....

E: E era assim com a sua irmã mais velha também?

L: Não. E minha revolta era essa. Era a maneira como eles tratavam ela e a maneira como eles me tratavam. “ Você faz isso e sua irmã faz aquilo. Sua irmã é diferente de você. Sua irmã é melhor que você.” Eu sempre cresci com isso. Eles falam que quando eu era pequena eu sempre fui muito carente, sempre quis muita atenção de todo mundo. Eu sou carente demais, sempre quis muita atenção. Todo mundo falava que eu era muito chata, mais do que eu sou agora, muito chata mesmo. Então todo mundo falava que eu era chata e minha irmã não era. Todo mundo levava minha irmã pra passear e eu ficava pra trás, porque eu era muito chata. Então isso foi refletindo na minha adolescência, aí chegou uma época que eu queria ser igual a minha irmã. Isso foi me causando depressão, fui ficando mal, até eu ser internada. Tanto que eu fui internada porque numa festa no buffet Catarina, na formatura de enfermagem da minha prima, quase seis horas da manhã, um rapaz deu um girassol pra mim e uma rosa pra minha irmã. Eu falei pronto minha irmã é melhor do que eu, eu ganhei um girassol e minha irmã ganhou uma rosa. Ela é mais bonita, ela é melhor. Naquilo já foi um chororô e eu tive que ser internada. Então eu sempre tive esse complexo comigo de que minha irmã é melhor do que eu.

E: E como é que foi quando você foi pra escola, você estudou no São Jorge né?

L: Estudei durante quatro anos. Foi legal demais. Era muito bom. Agente brincava muito, apesar que... foi a época que eu senti que eu era a melhor aluna da sala. Não sei se é porque o ensino não era lá grandes coisas, se era porque eu era meio avançada, ou se na época eu era estudiosa ainda. Eu sempre tive muita habilidade com as mãos e as professoras lá sempre faziam muitas atividades com as mãos, de massinha, ou se não era copa do mundo e tinha que fazer bandeiras grandes. Então eu sempre estava entrosando muito, eu gostava daquelas atividades, então eu sempre estava meio que um pouco na frente. Tanto que todo mundo chegava era gostoso demais eu quero ser do grupo da Laura. Era muito legal, era um momento que eu me sentia..... como que eu vou falar? Importante. Alguém estava precisando de mim, eu estava ajudando alguém. E tinha aquela parte boa também que eu acordava 8 horas da manhã. A aula começava às 7 e eu acordava às 8. Era só pular o muro da escola. Aí eu entrava

dentro da sala correndo, pedia desculpas pra professora e dizia que eu estava conversando com a diretora. Aí passava batido. Então meu horário de levantar era 8 horas da manhã, não eram 7 nem 10 para as 7.

E: E a escola nunca desconfiou de nada?

L: Eu lembro que quando eu entrava na sala de aula a professora começava a rir. Eu não esqueço dessas duas professoras, jamais, que foi o Valéria e a Dona Graça. Foram as melhores professoras que eu tive, principalmente a Valéria. Tanto que até hoje, porque ela ainda trabalha no H. W. eu chego da janela do meu quarto e falo “E aí Valéria, já casou?” e ela diz “Ainda não Laura” aí eu falo pra ela que quero ser dama de honra. Todas as minhas professoras ali foram um amor. Elas xingavam muito porque eu conversava muito na sala de aula. Tanto que até hoje eu tenho trauma e não converso mais na sala de aula, de tanto que elas xingavam.

E: Então você acha que o período no São Jorge foi bem bacana!

L: Foi. Foi o melhor período da minha vida. Eu não tinha complexo nenhum, eu era feia demais e não estava nem aí pra nada. Cortava meu cabelo com uma franjinha assim, a franja secava e ficava pra cima e eu me achava linda. Era um momento muito legal da minha vida, que eu não ligava pra beleza, pra quem estava achando que eu era bonita ou feia eu me divertia.

E: Por que era tão diferente assim?

L: Porque ... quando você cresce fica boba. Aí começa a ficar meio que vaidosa demais. Tô feia, tô gorda, tô magra ... eu engordei 4 quilos semana passada falando nisso. Aí você fica meio com esses complexos, coisas de adolescência sabe?

E: Você guarda alguma coisa do São Jorge , alguma coisa que tenha marcado você?

L: Guardo. Uma das coisas que eu mais guardo é a amizade. Eu tenho amigos da minha primeira série que eu sei que eu posso contar. São amigos mesmo ... que eu custo a ver, mas quando vejo deito no ombro e converso sobre aquela

infância, aqueles tempos ... começa a lembrar das festinhas que agente ia, que agente brincava. Igual, teve uma vez que era dia das bruxas e só eu fui fantasiada, essas coisinhas assim que agente lembra e ri muito. Então uma das coisas que eu guardo dali é isso. O aprendizado em si eu não vou falar com você que foi lá grandes coisas não, porque não foi. Eu estudei no São Jorge até a 4^o série e não tive ciências, geografia e história, só tive português e matemática ... o básico. Quando eu saí lá do São Jorge eu fui pra Fafich e na 5^o série eu tive muitas dificuldades, fiquei sem participar de várias discussões, que eu não conseguia acompanhar a turma. Foi aí que eu comecei a perder a atração pelos estudos, comecei meio que não queria estudar. Porque todo mundo era melhor, todo mundo sabia estudar, todo mundo sabia aquela matéria e eu não conseguia pegar de jeito nenhum, matéria nenhuma. Aí eu comecei meio que perder o estímulo de estudar.

E: E você acha que as dificuldades foram só pelos conteúdos das matérias ou você acha que teve mais alguma dificuldade?

L: Não, foi realmente por causa da matéria. Apesar que matemática e português eu aprendi muito lá no São Jorge, disso eu não tenho o que reclamar. Eu só tenho o que reclamar porque eles não deram história, geografia e ciências, que foi no que eu mais tive dificuldades. Assim, no término do meu ensino fundamental.

E: Você acha que a mudança do ambiente escolar também não influenciou na sua dificuldade?

L: Não, eu sempre fui muito comunicativa. Sempre fui muito fácil de fazer amizades, sempre tive essa facilidade imensa. Apesar que eu faço a amizade, dá um tempinho eu perco, um pouco por causa das minhas palhaçadas mas, quem é meu amigo mesmo sempre continua ali persistindo. “Laura vai mudar, vai melhorar”. Eu não tenho nada a reclamar não, é raro uma pessoa não gostar de mim, mas eu sempre fui muito carismática. E, quanto a isso eu nunca tive problema nenhum não.

E: E essas dificuldades foram o motivo pra você para de estudar?

L: Não. Apesar de eu ser muito comunicativa, sabe, eu tenho uma atração por pessoas assim que não são assim muito boas. Aquelas que dizem assim “vamos matar aula hoje?”. Vamos!!! Esse é meu problema também, por eu ser muito comunicativa eu sou pau pra qualquer obra, topo qualquer coisa, vamos zuar vamos, vamos matar aula? vamos. Só que todos os dias me faziam essa pergunta aí todos os dias eu estava matando aula.

E: Você parou em que série?

L: Eu parei uma vez na 8^o, aí voltei a estudar e terminei a 8^o. E parei no 1^o ano e não voltei mais.

E: Mas você parou por que?

L: Já estava falhando demais, já tinha tomado bomba por falta, já tinha perdido a matéria da metade do ano.

E: O que o pessoal da sua casa falava?

L: Igual eu falei minha mãe me entregou pra Deus.

E: E nessa época ela já tinha entregue?

L: Já. Se eu quisesse ir na aula ia, se eu não quisesse não ia. E ela nem me dava mais dinheiro de passagem.

E: Quando você parou a primeira vez ela falou alguma coisa? O que te levou a voltar?

L: Eu voltei porque eu fui embora daqui, porque eu tive que ir embora daqui, né? Pelos pequenos problemas que me ocorreram eu tive que ir embora daqui. Fui morar lá em venda nova aí eu voltei a estudar lá. Aí eu parei de estudar lá de novo. Aí eu voltei pra cá e fui estudar no São Jorge à noite. Aí eu terminei minha 8^o série aqui no São Jorge. Po sinal o ensino aqui, à noite é até bom. A 8^o série que eu fiz aqui foi até legal, foi boa.

E: E você sentiu uma diferença muito grande de quando você foi aluna de manhã e à noite?

L: De quando eu estudava antigamente senti, uma diferença muito grande. Os professores eram mais rigorosos, eles davam mais a matéria, não tinha para-casa, era bom demais isso!!!! Amei esse negócio de não ter para-casa, porque a maioria das pessoas que estavam estudando à noite é porque trabalhavam, eu era a única vasp lá da sala.

E: Mas o clima da escola também mudou? Você continuava se sentindo bem na escola?

L: Muito bem. Eu não conseguia, mesmo estudando do lado, no São Jorge eu conseguia matar aula. É muito bom lá. O São Jorge à noite eu gostei muito.

E: Mas o clima mudou? Apesar da exigência você continuava se sentindo bem?

L: Eu tive muito prazer em ter estudado lá. O pessoal na hora do intervalo era super animado, todo mundo juntava um grupinho assim e ficava todo mundo conversando. Até a professora mesmo ela estava sempre enturmando, sempre ela chamava o pessoal pra fazer trabalho como poesia, jornal, estava sempre incentivando agente muito nisso. Então achei as atividades muito legais e eram atividades que cativavam as pessoas, que te atraíam pra você estudar. As atividades de manhã eram diferentes, o modo de ensinar era bem diferente.

E: Você se lembra de terem muitos alunos negros na turma? Tanto de manhã quanto à noite?

L: De 1º a 4º tinha muita gente. Tinha um lá que era azul, muito azul mesmo. Tipo black, se tivesse à noite se não desse um sorriso não enxergava.

E: E tinha assim, muitas piadinhas, brincadeiras ...

L: Não. Graças a Deus todo mundo respeitava. Apesar que, eu geralmente brigava muito também. Porque me batiam muito. Eu era raquítica, magrinha. Eu apanhava todos os dias. À toa. Sabe porque que eu apanhei uma vez? Porque eu estava na fila da merenda e tinha a Graziele e a Luana, que eram primas. E eu estava na fila e eu vi um piolho andando na cabeça da Graziele. Eu peguei e falei com a Graziele, porque meu pai sempre me ensinou que boldo com álcool é bom pra acabar com piolhos: " oh Graziele pede sua mãe pra passar boldo com álcool

na sua cabeça que você tá com piolho.” A Luana já saiu atrás de mim e me bateu muito, muito mesmo. Então eu sempre apanhei por essas coisinhas bobas, até por eu ser a menorzinha da turma, sempre fui magrinha, menorzinha.... minha mãe chegou a bater numa menina na escola porque ela me bateu. Minha mãe falou que estava cansada da filha dela ficar servindo de sacos de pancada. Aí minha mãe foi segurar ela no outro dia, ela estava dando aqueles tapinhas assim, e minha mãe disse que iria ensinar ela como é que batia, deu a maior confusão. A professora ficou jogando na minha cara que era culpa minha.

E: E como é que funcionava isso pra escola, você apanhava e ficava por isso mesmo?

L: Nesse dia da Luana, eu corri pro lado da professora, caí e segurei no braço da professora e a professora só me soltou e saiu de perto. Que nem meu terapeuta falou comigo ontem ... ontem não, foi quarta-feira. “Oh Laura, você está tão acostumada a apanhar que você mesmo se bate”. Mas eu acostumo, eu não sinto nem mais dor pra te falar a verdade.

E: Mas esse negócio da confusão da sua mãe como é que terminou?

L: A sorte da minha mãe, porque ela poderia ter sido presa por causa disso, é os amigos. Porque o pai da menina foi amigo de infância da minha mãe, então ele sabia como que a filha dele era. A mãe da menina foi pra bater na minha mãe. Maior confusão. Na escola a professora me xingando dizendo que a culpa era minha, sendo que na realidade não fui eu que falei com minha mãe que eu tinha apanhado. Porque eu não falava com minha mãe, foi minha irmã que viu as marcas e falou pra minha mãe. Minha irmã perguntou o que era aquilo no meu corpo porque eu estava muito marcada, muito arranhada. Eu falei que não era nada e ela me perguntou se eu tinha apanhado de novo na escola. Aí ela foi lá e contou pra minha mãe, minha mãe arrancou da minha boca que eu tinha apanhado realmente na escola. Aí então o pai dela pegou e falou que era pra deixar isso pra lá, só não queria que encostasse a mão na filha dele mais. Eu fiquei dois anos sem conversar com essa menina, só que hoje eu já converso com ela.

E: E quantos anos você tinha nessa época?

L: Nessa época eu estava na terceira série. Eu era quietinha, quando eu era mais nova eu não era muito bagunceira não. Porque eu sempre estava na aba da minha avó. Eu sempre estava com minha avó, eu ficava na casa da minha avó o dia inteiro, eu assistia novela com minha avó. Tudo com minha avó. Ia pra igreja com minha avó. Então era sempre muito quieta. Eu só apanhava muito dos meus pais porque eu queria brincar na casa da vizinha e meu pai não deixava. Ele ia dormir e Medo do meu pai. Porque ele sempre teve costume de dormir depois do almoço, aí então ele fechava os olhinhos e eu saía de casa.

E: Você sabe porque ele não queria que você brincasse com a vizinha?

L: Porque ele é muito chato, sempre foi. Porque ele nunca gostou de amizade nenhuma minha.

E: Você acha que foi por causa disso?

L: Era raro quando meu pai deixava... meu pai sempre foi implicante. Eu acho que não tinha nada haver ele chegar e falar que hoje não podia. Mas ele chegava e falava com ignorância. Então era o que me dava vontade de fazer. Eu nova, pequena, dentro de casa o dia inteiro com meu pai, trancada, na infância, doida pra brincar, era criança doida pra brincar e se divertir, meu pai prendendo ... eu saía e ele ia me buscar pelo cabelo, me batia muito. Aí minha mãe ia pra delegacia de mulheres, pro conselho tutelar e não adiantava nada.

E: Você disse que ficava muito com a sua avó. Você acha que ela também te educou ou só a sua família te educou?

L: Não. Minha avó não teve muita influência na minha educação não. Apesar que eu aprendi muita coisa com minha avó. Só que a minha educação mesmo, a minha personalidade, apesar que até hoje eu não sei qual é minha personalidade isso eu vou descobrir um dia, não teve muita influência não. Nem ela, nem minha mãe, nem meu pai.

E: Quem você acha que te orientou?

L: Apesar que eu acho que eu pareço muito com meu pai no negócio da ignorância. É tanto que eu bato muito de frente com meu pai por causa disso. Mas

influência mesmo assim, de eu fazer a coisa errada assim e falar que é por influência dos meus pais, não.

E: Devem ter valores assim que você carrega, isso está errado ou está certo... Você não acha que um pouco desses valores que você traz de onde você acha que vêm?

L: É isso que eu estou tentando descobrir e que meu psicólogo e meu terapeuta têm conversado comigo.

E: E você não identifica se foi na escola, ou na igreja.... ou na sua família?

L: Não. É meio complicado. Eu não sei nem quem eu sou. Não sei nem no que eu quero formar.

E: Mas você está estudando já?

L: Não. Continuo na vasp.

E: Agora, você estava falando que você tinha a vizinha que era amiga, você freqüentava a igreja e a escola. Seus amigos de infância a maioria deles eram desses lugares?

L: não. Eram vizinhos e de escola. Nenhum dos meus amigos de infância foram da igreja. Eu tive colegas, mas pessoas que tivessem na igreja e que me marcassem, nenhum.

E: Mesmo aquelas que eram pessoas mais bacanas, que você tinha mencionado?

L: Não, porque foi tipo uma fase. Então era aquela coisa de não vamos assistir ao culto hoje, não. Vamos dançar? Aí trocava de roupa, ia lá pra rua conversar com os meninos, essas coisinhas assim. Então era mais coisa de adolescente mesmo. Hoje, por exemplo, eu não tenho contato com mais ninguém, não tenho telefone de ninguém, não sei o que acontece. Não sei se está mais bonito, mais feio. Não foram amizades não ... eram só colegas de bagunça. Agora, meus amigos fora da igreja estão aí até hoje, da escola, vizinhos. Tem uma amiga minha que é minha irmã de criação que eu encontro com ela até hoje que é a Vanessa.

E: E porque você acha que esses amigos da escola e vizinhos ficaram e os da igreja não.

L: Não sei. Acho que foi mais porque, os da escola e os vizinhos foram amigos de infância mesmo, que agente teve toda aquela história, tinham aquelas brincadeiras, aqueles momentos que no final de semana iam pra casa de um ou de outro, brincava de rouba-bandeira na rua, era isso. Tinha uma convivência maior. Agora os de igreja eram só de bagunça, tanto que quando eu estava na igreja eu até apanhava por causa disso. Depois dos meus 11 anos eu não assistia mais culto, eu ficava atrás da igreja, em frente à igreja no carrinho de cachorro-quente. Então não foram amizades que eu posso falar que eu possa me espelhar naquela amizade ou que aquela amizade vá me ajudar em alguma coisa porque não vai. Então não foram pessoas que marcaram a minha vida por causa disso.

E: Então você seleciona suas amizades por essas contribuições que elas podem te dar?

L: Teve uma época que eu estava procurando meio que amizades erradas, entendeu? Só que agora eu estou aprendendo a escolher um pouco mais o meu círculo de amizades. Que eu acho que me diga com quem tu andas que eu te direi quem és, minha mãe me ensinou isso e agora que eu estou enxergando isso. Então agora eu procuro olhar melhor as minhas amizades.

E: Então a amizade é um valor que você identifica no período do São Jorge. E na outra escola também foi assim?

L: Não. Foram péssimas amizades. Só matar aula, fumar maconha, só esse tipo de amizades.

E: Eram só pessoas diferentes ou tinham pessoas aqui do bairro?

L: Tinha a Titi. Então era uma pessoa não muito legal. Mas tinha a Vanessa também que eu não ia com a cara dela de jeito nenhum mas que hoje é uma amiga e tanto. Tem a Bruna também que era minha vizinha, são pessoas que marcaram mesmo minha infância que estão comigo até hoje. A Cris já chegou atrasada mas... está aí né amiga?

E: Qual foi a mudança mais radical que você percebeu da infância pra adolescência?

L: Minha rebeldia. Quando eu era criança eu queria carinho, queria afeto, era diferente. Mas dos meus 11 anos pra cá eu fiquei muito rebelde, está ainda.

E: E essa coisa de você querer fazer as coisas é por que antes você não podia

L: queria provocar mesmo. Quando eu tinha 11 anos de idade eu queria namorar com um menino e minha mãe não queria deixar de jeito nenhum. Eu namorei com ele 3 anos e meio escondido, eu apanhava muito. Sabe, aí foi por aí.

E: Por que ela não queria deixar?

L: Porque eu tinha 11 anos de idade.

E: E ele tinha...

L: Ele tinha 12. Apareceu na igreja.

E: Como é que foi? Você ficou apaixonada...

L: Foi minha primeira paixão de adolescente. Aí eu namorei com ele 3 anos e meio. Aquele namoro de infância, aquela coisa de sentar e conversar, brincar de chicletes, namorinho bobo. Eu acho que minha mãe errou também nessa parte, porque não custava nada ela igual quando eu fiz 13 anos, eu pedi pra ela, porque já tinham 3 anos que agente namorava, "oh mãe deixa eu namorar com ele?". E ela respondeu "não". Se ela tivesse permitido eu acho que pelo menos eu estaria ali debaixo dos olhos dela, debaixo do teto, ela saberia o que eu estava fazendo. Ela me batia direto por causa desse namoro. Uma coisa também que eu acho errado porque minha irmã fazia as coisas sempre debaixo dos panos. Nossa, se minha irmã ficar sabendo que eu estou contando isso dela.... Porque minha irmã namorava uma rapaz também, ela já tinha 17 anos, que até hoje é o namorado atual dela, que é o Adriano. E minha mãe não queria deixar porque ele era capoeirista, então toda quarta-feira ao invés de ir pra igreja ela ia pra casa dele. E na quarta-feira era o único dia que eu assistia o culto. Só quer tinha dia que a minha irmã chegava antes de mim, ela não me esperava. Aí eu chegava

depois, ela perguntava onde eu estava, eu respondia que estava na igreja, ela dizia que era mentira, que a Sandra que estava na igreja, aí eu apanhava. Eu apanhava justamente no dia em que eu ia na igreja. Então eu preferia ficar na rua mesmo, do que caçar igreja.

E: Pelo que eu estou vendo você falar você acha que houve pouco diálogo entre você e seus pais...

L: Eu acho que sim. E isso atrapalhou muito nossa convivência. Atrapalhou demais... diálogo. Meu pai é super, hiper, mega ignorante, não sabe conversar. Hoje por exemplo ele quase bateu no primo da Vanessa lá em casa porque ele foi lá me chamar. Só que eu conversei com ele na calma, porque graças a Deus eu estou tomando meus remedinhos direitinho e estou calma, falei com ele "Virgílio eu não estou entendendo o que está acontecendo, todo mundo tem o livre arbítrio de escolher suas amizades, você escolheu as suas e eu escolhi as minhas. Da mesma forma que eu trata bem suas amizades eu quero que você trate as minhas." Aí ele começou a falar eu peguei e dei as costas e fui embora, saí pra rua que é a melhor coisa que eu faço. Tem gente que fala assim que eu só fico na rua, mas eu prefiro ficar na rua do que dentro de casa, que lá em casa agente tem muitos conflitos.

E: Você tem planos de casar, ter filhos?

L: Tenho.

E: Se você tivesse que educar hoje, o que da sua experiência você tentaria passar para os seus filhos?

L: Eu ia procurar ter o máximo de amizade com meu filho. Eu ia ser amiga dele mais do que o pessoal da rua, porque eu acho que esse foi o erro dos meus pais, deles terem permitido que eu procurasse na rua o que eu não encontrei dentro de casa ... que foi amizade, compreensão, diálogo. Então eu quero ser muito amiga, muito amiga mesmo dos meus filhos.

E: Você diz tanto que na sua família existia esse ambiente de amizade....

L: Mas minha família entre meus tios e minha mãe são muito amigos. Só que dentro da minha casa, eu, meu pai, minha mãe, aí já não tem diálogo intimidade. Eu já não tenho intimidade de chegar pra minha mãe pra conversar.

E: Você acha que sua mãe com seus irmãos é diferente?

L: É. Super diferente.

E: Assim como sua relação com a sua mãe foi diferente da relação dela com a Sandra, você acha que também é muito diferente do que foi com vocês duas e com seus irmãos mais novos?

L: Acho. Ela é muito mais carinhosa. Até com a Sandra, apesar da Sandra não gostar de muito abraço, muito beijo, e eu sou apaixonada com isso. Quando eu vou abraçar minha mãe ela já fala que não tem dinheiro. A Gabriela (irmã mais nova) já chega, abraça, beija, conversa com minha mãe é diferente o tratamento. Minha mãe com a Sandra sempre teve muito diálogo, mesmo com a Sandra não morando mais em casa. Minha mãe comigo já não tem diálogo nenhum, tanto que quando eu chego lá em casa as vezes ela está comentando alguma coisa com meus irmãos assim, ela até para de falar. E minha mãe com meus irmãos mais novos já é diferente, é mais carinhosa. Então eu acho que minha mãe está dando para os meus irmãos de pequenos o que ela não me deu, o que ela está notando agora... que é o carinho, a atenção... ela está tentando passar para os meus irmãos pra não acontecer o que aconteceu comigo.

E: E você acha que ela está no caminho certo?

L: Acho. Em relação aos meus irmãos eu acho. Tanto ela quanto meu pai em relação aos meus irmãos.

E: Você acha que com isso a tendência é eles terem uma adolescência mais tranqüila?

L: É. É tanto que a cabeça da minha irmãzinha é totalmente diferente. Ela fala com qualquer pessoa que parece muito comigo, mas que não vai fazer as mesmas coisas que eu fiz. A cabeça dela já é super madura.

E: Ela tem quantos anos?

L: Nove. Mas você conversa com ela você está conversando com uma adolescente.

E: Por que você acha que ela fala que parece com você assim?

L: a fisionomia dela parece comigo. O jeito dela, ela gosta de dançar, adora contar piadas, ela se parece comigo. Só que ela fala que não vai fazer as mesmas burradas que eu fiz, as mesmas coisas que eu fiz.

E: A Sandra saiu de casa por algum conflito?

L: Com certeza. Isso também foi um erro da minha mãe. Desde que eu me conheço por gente acontece do meu pai me bater, minha mãe brigar com ele e ele sair de casa. Aí no começo foi, um dia voltava, dois dias voltava, uma semana, alguns meses, um ano, ele já ficou dois anos fora de casa, e volta, minha mãe sempre aceita ele dentro de casa. E com isso eu perdi o respeito completamente por ele. Eu não permito que ele me fale o que eu posso ou não fazer, porque ele nunca esteve presente na minha infância ou na minha adolescência. Tanto que agora ele está querendo ser o paizão, me buscando na rua, escolhendo minhas amizades, e eu falei com ele hoje que ele não tem esse direito. Onde eu andei, mesmo que tenha sido errado eu ande com as minhas próprias pernas, ele não me incentivou em nada, não me ajudou em nada, não estava lá falando se estava errado ou se estava certo em momento nenhum. Aí então meu pai saiu de casa aí ele queria voltar pra casa, porque ele estava jurado de morte lá no outro bairro por causa de mulher. Minha mãe não queria dizer que estava acontecendo, só contou pra gente que ele estava jurado de morte. Isso era uma quarta-feira, e ela me disse que ele queria voltar, eu falei que por mim tanto fazia desde que ele não se metesse na minha vida. Aí ele foi conversar com a minha irmã e ela disse e ela disse que eles tinham que conversar antes porque não era bem assim que as coisas aconteciam. A cabeça da gente fica até confusa com isso, com esse vai e volta. Aí na sexta-feira minha irmã foi perguntar minha mãe por que meu pai estava voltando, aí elas começaram a brigar, ela expulsou minha irmã e até hoje minha irmã não voltou pra casa. Aí meu pai voltou no Sábado. Ela está morando na casa do namorado.

E: Você acha que a criação de vocês estão ficou mais por conta da sua mãe?

L: Com certeza. Eu acho que o peso ficou todo em cima dela. Minha mãe chegou num ponto que ela mesma não estava agüentando. Eu vejo na cara dela que ela não está agüentando, como eu não estou agüentando. Porque agente não sabe como lidar com meu pai, ninguém sabe como lidar comigo, eu mesma não sei como lidar comigo, então fica meio complicado.

E: Parece que as coisas fugiram um pouco do controle, seu pai não estava presente e sua mãe começou a não dar conta de segurar ...

L: Realmente fugiu do controle... totalmente. Tanto que eu não consigo voltar a respeitar meu pai, a obedecer meu pai. Ele fala comigo A, ele faz completamente B.

E: Você acha que acha que você continua fazendo o que você fazia?

L: Não.... bom, eu não avancei muito assim pra frente não mas as coisas que eu fazia antes também eu não faço, os tipos de amizades mudaram muito, mas agora no modo de me tratar eu achei que tinha mudado e não mudou muito não. Tanto que eu estou fazendo tratamento.

[FIM DA PRIMEIRA FITA]

E: Sua participação na comunidade como é que é?

L: Eu sempre gostei muito de teatro, de dança, e como eu sou muito comunicativa e extrovertida eu sempre gostei muito disso. Então eu cheguei a dar aula ali no São Jorge na escola aberta de dança. Então eu sempre estou participando ... mesmo na igreja eu sempre participei de grupo de dança, fora eu estou sempre dançando. Eu gosto muito disso. Já fiz ginástica olímpica também.

E: Tem algum projeto social do qual você participou?

L: Eu cheguei a participar em eventos lá na creche, já fiz animação de festas aqui na creche Tia Lucy o no São Jorge várias vezes, pra ajudar mesmo as crianças aqui do aglomerado.

E: Eu estou curioso porque a Marina pode ser uma das pessoas que podem ter te influenciado, você acha que ela foi em algum momento uma referência positiva pra você?

L: Muito. Tanto que a minha tia Marina é que sempre me incentiva pra mim estar fazendo esse tipo de evento. Quando ela precisa de fazer algum evento aqui na creche, ela sempre me chama, porque eu sou animadora de festa mesmo, sou ma verdadeira palhaça. Aí ela me chama pra ajudar.

E: Você sempre fez isso?

L: Sempre fui muito ligada nos meus tios. Tanto que quando ela não morava aqui todo fim de semana eu estava indo na casa dela. Eu cuidava dos meninos dela, e ela sempre estava conversando. Apesar que, antes da minha tia Marina entrar pro Conselho Tutelar ela bebia muito, você nunca via ela sã. Agora que ela melhorou muito, ela não bebe mais.

E: Você se lembra quando foi a primeira vez que ela te chamou pra fazer essa animação de festa ...

L: Foi numa quadrilha, se não me engano, que teve aqui na creche Tia Lucy, ela ainda trabalhava aqui na creche Tia Lucy, ela era presidente. Eu tinha uns 10, 11 anos de idade, aí teve um evento lá ela pegou e me chamou, quadrilha, aí ela me chamou pra poder ajudar a ensaiar os meninos, aí no dia da festa era pra mim fazer animação, aí eu fui.

E: O que você achou?

L: Eu adoro fazer.

E: Você não tem vontade de continuar fazendo...

L: Até que de vez em quando eu faço. Eu só não cheguei a trabalhar com isso mesmo porque eu preciso do curso, apesar de já ser uma verdadeira palhaça sem curso, só que eu preciso do curso e o curso é muito caro. Só por isso que eu não trabalho com isso.

E: Porque a Marina foi convidada pra trabalhar com catecismo, creche, desde muito cedo ...

L: Minha tia sempre gostou muito de estar ligada assim ao aglomerado, a esses negócios assim.

E: E você acha que você não deu continuidade porque você tem que fazer curso... essas dificuldades assim?

L: Foi. Apesar que até de vez em quando eu até chego a fazer umas coisinhas assim, surge algumas coisinhas assim, tem que ensaiar as meninas, mesmo que tirando as meninas da rua assim. Tanto quer na rua da minha casa tem um grupo de meninas, que já estão se tornando adolescentes, que como já começaram a beijar na boca então pra mim já estão virando adolescentes. Elas montarão um grupo de dança e tal, que quem estava ensaiando elas era eu. Eu ficava três horas ensaiando com elas. Elas falavam que chega e eu dizia que não, que era melhor elas ficarem dentro da minha casa do que ficarem na rua. É tanto que era pra mim também não ficar na rua. Então ajudava as duas partes. Só que eu gosto de trabalhar com criança.... com adolescente não.

E: E você nunca pensou em trabalhar isso profissionalmente?

L: Não. Aí é meio complicado. É por diversão, porque eu me divirto com isso na realidade, mas isso pra mim é um esporte, não é uma profissão é um esporte. Eu na realidade eu quero ser veterinária, quero mexer com bichos, uma coisa completamente diferente. Bicho não fala, bicho não xinga, bicho não fala palavrão, sabe é diferente. Porque tem uns meninos que você encontra por aí que manda você ir pra tudo quanto é lugar, mostrando dedo. Então é meio complicado...

E: E esse sonho de ser veterinária é recente ou

L: Não. Desde criança mesmo. Tanto que tem vezes que eu chego pras meninas e falo que eu desisti.... mas é desde criança.

E: De onde veio isso você sabe?

L: Não sei. Eu sempre gostei de bichos mesmo, cachorro, gato... sempre gostei.

E: E em que pé estão seus planos pra retomar isso?

L: É um caso sério.... UFMG é difícil de passar... você não está entendendo... é complicado. Vamos ver!

E: Está pensando em voltar a estudar?

L: Vou. Vou voltar agora. Nessa segunda-feira eu estou indo fazer matrícula, eu e a Vá. Amanhã nós vamos tirar minha identidade de novo, que eu perdi, que estou indigente por enquanto.

FIM DA ENTREVISTA COM LAURA