



Artigos/Articles

Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense

Education and social mobility: narrative performances of public school students in the Baixada Fluminense

Talita de Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo investiga como, por meio de padrões narrativos de organização da experiência social, alunos de uma escola da rede pública federal de ensino na Baixada Fluminense constroem valores e imagens de si associados a um ethos que entende a educação como modo de ascensão social. O percurso analítico procurou aliar a observação e a descrição sistemática da vida social ao olhar atento para a materialidade discursiva tecida via modos narrativos, com particular destaque para a noção de performance narrativa/identitária. A análise dos dados orais gerados em situação de entrevista destacou a organização narrativa e os dispositivos de avaliação empregados pelos narradores na construção discursiva dos valores e crenças moralmente reconhecidos como válidos na instituição, bem como em sua região sócio-geográfica. As narrativas sugerem a coexistência de dois ethos particulares: um marcado por processos de individualização e auto-afirmação, propiciados pela educação escolarizada; outro associado a redes de solidariedade e relacionalidade locais típicas das camadas populares. O trabalho dimensiona a instituição estudada como microcosmo das transformações vivenciadas pela Baixada Fluminense e dá visibilidade a uma parcela de sua população que concebe o acesso aos estudos como caminho seguro e digno de melhoria de vida.

| **Palavras-Chave:** narrativa, performance, ascensão social, educação.

ABSTRACT

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6070-9092> Email: talita.oliveira@cefet-rj.br

The present article investigates how students of a public school located in the Baixada Fluminense, by means of narrative patterns of organizing social experience, construct values and selves related to an ethos which conceives formal education as a path to upward social mobility. The analytical trajectory aimed to ally systematic observation and description of social life with a close look at the discursive materiality sewn together in narrative modes, with particular prominence given to the notion of narrative/identity performance. The analysis of oral data generated in interviews highlighted the narrative organization and the evaluation devices employed by narrators in the discursive construction of the values and beliefs morally recognized as valid inside the institution, as well as in its social geographic region. The narratives suggest the coexistence of two particular ethos: the first, marked by processes of individualization and self-affirmation, provided by school education; the second, associated with networks of local solidarity and relationships, typical in working classes. The research frames this institution as a microcosmos of the changes lived in the Baixada Fluminense and gives visibility to a specific portion of its population which conceives education as the safest and worthiest way of improving their lives.

Keywords: *narrative, performance, social mobility, education.*

1. Introdução

O presente artigo investiga como, por meio de padrões narrativos de se organizar a experiência social, alunos da Unidade de Ensino Descentralizada de Nova Iguaçu (UnED-NI) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) constroem valores e imagens de si associados a um ethos que entende a educação formal como caminho para a ascensão social. A instituição, símbolo de tradição na educação profissionalizante, ressignifica-se ao ser inaugurada em uma região sócio-geográfica de periferia e contribui na alteração do campo de possibilidades dos filhos da localidade. O percurso analítico da pesquisa procurou aliar a observação e a descrição sistemática da vida social ao olhar atento para a materialidade discursiva tecida via modos narrativos.

O trabalho buscou revisitar a pesquisa sobre narrativas orais no campo dos Estudos da Linguagem de orientação sócio-interacional, com destaque para a noção de performance narrativa/identitária. Em seguida, foram discutidos os ethos tradicionais que caracterizam as culturas das camadas médias e das classes populares, enfatizando-se o status atribuído à educação como meio de mobilidade social. A análise dos dados orais gerados em situação de entrevista buscou destacar a organização narrativa e os dispositivos de avaliação empregados pelos narradores na construção discursiva dos valores e crenças moralmente reconhecidos como válidos na instituição e na região sócio-geográfica em que está situada. A análise privilegiou as seguintes questões norteadoras:

- a) Que valores e imagens de si emergem nas performances narrativas dos alunos da UnED-NI do CEFET/RJ?
- b) Como a organização da narrativa (particularmente os dispositivos avaliativos) contribui para a construção desses valores e imagens de si?
- c) Em que medida esses valores vinculam-se a um ethos de ascensão social via escolarização?

As narrativas estudadas sugerem a coexistência de dois ethos particulares: um marcado por processos de individualização e auto-afirmação, propiciados pela educação escolarizada; outro associado a redes de solidariedade e relacionalidade locais típicas das camadas populares. O trabalho, enfim, dimensiona a instituição aqui estudada como microcosmo das transformações vivenciadas pela Baixada Fluminense e dá visibilidade a uma parcela específica de sua população que concebe o acesso aos estudos como caminho mais seguro e digno de melhorar de vida.

2. Narrativas, performance e construção identitária

A pesquisa social e os estudos da linguagem vêm, na contemporaneidade, chamando atenção para a centralidade das narrativas que contamos na produção do significado e na vida em cultura. A chamada virada narrativa (Riessman, 1993; Bruner, 1997) abala os modos tradicionais de se fazer pesquisa e coloca em cena um sujeito narrador que opera na cultura e cria identidades sociais por meio das narrativas que conta. Passa-se a compreender, assim, que o estudo das narrativas pode revelar muito sobre o narrador, bem como sobre a sociedade onde elas ocorrem. No âmbito da Sociolinguística Interacional, destaca-se o pioneirismo de Labov (1972) no desenvolvimento de um modelo teórico para a análise estrutural da narrativa. Labov esquematiza os principais elementos de seu modelo narrativo da seguinte forma:

- a) “Abstract: sobre o que foi a história?
- b) Orientação: quem, quando, o que, onde?
- c) Ação complicadora: então o que aconteceu?
- d) Avaliação: e daí?
- e) Resolução: o que finalmente aconteceu?” (Labov, 1972, p.370)

Soma-se a esses cinco elementos, ainda, a coda opcional, que sinaliza o término da narrativa, bem como “os efeitos dos eventos no narrador” (Labov, 1972, p. 365). Ainda segundo Labov, toda narrativa deve apresentar orações no pretérito ordenadas temporalmente, além de apresentar um ponto, a razão de ser da narrativa. Para o autor, quando os eventos se tornam corriqueiros demais,

a história não adquire reportabilidade, ou seja, não é contável. Dentre as propriedades formais da narrativa laboviana, chamo particular atenção para os recursos de avaliação. Labov identifica dois tipos característicos de avaliação: a externa e a encaixada. Na avaliação externa, o narrador suspende o fluxo narrativo para dizer diretamente para seu ouvinte o quão desagradável, angustiante, perigosa, satisfatória foi a experiência. Já na avaliação encaixada, é frequente o uso de recursos linguísticos como repetições e intensificadores lexicais, além de marcas de expressividade fonológica e prosódica (Bastos, 2005). A avaliação é “que contém informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa e que é usada para indicar o seu ponto” (Bastos, 2005, p. 76). Riessman (1993, p. 20) chega a caracterizar a avaliação como “a alma da narrativa”, visto que, por meio de orações avaliativas, o narrador sinaliza como quer ser entendido pelos seus ouvintes.

Segundo Moita Lopes (2001, p. 65), “na dinâmica de se relatar o que se passou, as identidades sociais surgem”, ou seja, há uma forte imbricação entre narrativas e identidades, visto que o narrador se posiciona moral e ideologicamente em relação aos episódios narrados e embrenha-se na tessitura de sua auto-imagem. Nesse sentido, atribui-se relevância ao conceito de performance (Bauman, 1986; Richards, 1999; Langelier, 2001; Riessman, 2008), uma vez que nos possibilita compreender as narrativas como atuações dramáticas que dão forma às relações sociais cotidianas. Goffman define performance como “toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes” (Goffman, 2007 [1975], p.23). No palco interacional da vida em sociedade, o indivíduo espera ser reconhecido por seus atributos morais socialmente valorizados. A noção de performance chama atenção para a situacionalidade das narrativas que contamos e para a relevância dos ouvintes na composição e interpretação dessas histórias. Em outras palavras, as identidades geradas via performance narrativa “são situadas e realizadas tendo a audiência em mente” (Riessman, 2008, p.106). Consequentemente, o imediatismo da performance adquire notoriedade, uma vez que traz a ação passada para o aqui e agora da interação.

A ênfase colocada na comunicação humana para além do seu conteúdo referencial chama atenção tanto para a expressão da narrativa quanto para o próprio narrador. Interessado na etnografia da performance oral, Bauman (1986) considera que toda performance narrativa é, necessariamente, situada e determinada pela audiência e por condições sócio-históricas específicas. O ato de narrar (ou a performance da experiência pessoal) não se dá em campo neutro e isento de crenças e valores. A performance narrativa e, consequentemente, identitária ocorre em meio a embates discursivos e ideológicos, a relações sociais complexas permeadas por redes institucionalizadas de relações de poder (Langelier, 2001). Ao contar uma história, o narrador recorre a formas retóricas

de persuasão para construir conexões afetivas com seu interlocutor, bem como lança mão de recursos linguísticos de dramatização/performance (Riessman, 2008) a fim de criar factualidade e conferir credibilidade às suas narrativas. Emprego de estruturas repetitivas e paralelísticas, asides, sons expressivos e alongamento de vogais, alternância de tempos verbais, fala relatada, metanarração entre outros são alguns dos artifícios comumente utilizados para fornecer às narrativas um aspecto dramático, dialógico e estratégico. Na análise das entrevistas orais geradas em entrevistas com os alunos da UnED-NI do CEFET/RJ, será dada particular atenção aos dispositivos de avaliação, em suas performances narrativas/identitárias, na tessitura do ethos (Geertz, 1989) de valorização da educação como forma de ascensão social.

3. Classes populares, ethos e ascensão social via educação

O interesse da pesquisa social nos valores e visões de mundo das classes populares, em oposição às camadas médias, não é recente. Enquanto as culturas das camadas médias seriam orientadas por um ethos individualista aliado a um ideal de modernidade, as classes populares seriam constituídas por um caráter hierárquico-holista (Duarte, 1986). Traços relativos ao pertencimento familiar, à localidade e às redes de solidariedade podem ser destacados como valores emblemáticos atribuídos às classes populares. A família talvez seja a unidade básica e central no universo das classes populares, em virtude de seu papel englobante e gregário. Esse ente moral (Duarte e Gomes, 2008) implica a existência de laços de lealdade que podem extrapolar, inclusive, as relações consanguíneas. As redes de amizade e trabalho, as relações de compadrio, os “irmãos de fé”, os “parceiros”, os “primos de consideração” conferem um caráter expandido à noção de família. O valor gregário associado à família nas classes populares é materializado no próprio espaço doméstico, daí a relevância que a casa assume nessa lógica particular. A casa, “no seu sentido mais vivencial” (Duarte e Gomes, 2008, p.85), é o lócus familiar por excelência e assume um valor afetivo ímpar: é o lugar do refúgio, do aconchego, da proteção. Destaca-se, aí, a centralidade da chamada sociabilidade de quintal nas classes populares. O quintal é a expressão físico-espacial representativa da dimensão sócio-afetiva da casa e, nele, novas gerações do mesmo núcleo familiar estabelecem seus “puxadinhos”, síntese do comunitarismo e gregarismo associado à família das camadas populares. Esse modelo específico de residência e sociabilidade é comumente encontrado na Baixada Fluminense, região sócio-geográfica onde a presente pesquisa foi realizada.

Outro aspecto notório nas práticas sociais das classes populares diz respeito ao ethos da receptividade. Contrariando os mecanismos de individualização representativos das camadas médias, com seus projetos individuais e ideais de progresso relativos a um futuro a conquistar, prevalecem,

nas camadas populares, a lógica da relacionalidade e a importância das redes de socorro mútuo. A família, a vizinhança, a casa, o quintal, o bairro, todos esses entes morais são construídos com base nesse ethos de receptividade que privilegia a solidariedade local aos mecanismos mais individualistas da vida moderno-contemporânea. Isso não sugere, entretanto, que estejamos diante de uma espécie de paraíso relacional (Duarte e Gomes, 2008), de um último reduto de comunidade. Há que se relativizar essa noção de paraíso relacional, especialmente em se tratando de classes populares no contexto social brasileiro. Ao ser indagado a respeito dos valores de sua classe social, o membro das classes trabalhadoras pode valer-se de um discurso de exaltação desse ethos de receptividade e de gregarismo em oposição à impessoalidade e à indiferença que tipificam o comportamento das classes médias. Por outro lado, outras questões podem vir à tona, como, por exemplo, a escassez de bens materiais de sua localidade, a precariedade na oferta de serviços públicos, o descaso dos governantes, etc. Cabe ao pesquisador social, assim, abandonar concepções apriorísticas e partir daquilo que os nativos tornam relevante em seu discurso.

Além disso, há que se considerar a penetração de valores do individualismo moderno-contemporâneo nas trajetórias das classes trabalhadoras. Em determinados segmentos desses grupos sociais, é recorrente um ethos de valorização do estudo, da educação escolarizada, como meio de aquisição de melhores condições de vida. Percebendo-se abandonados à própria sorte, os membros desses grupos sociais buscam mecanismos que os façam melhorar de vida e sobreviver aos signos da escassez e à crescente pauperização de muitas localidades de origem popular. O acesso aos estudos é encarado, em geral, como uma possibilidade de se vislumbrar outros futuros possíveis de uma forma digna e honrosa. O valor atribuído à escolarização nas classes trabalhadoras é permeado por significados múltiplos e por um percurso de ambiguidades e contradições. Se, por um lado, o sujeito das classes populares busca melhorar de vida pelo caminho da educação, por outro esse investimento em sua ascensão social pode desestabilizar a ordem relacional de seu grupo social de origem. A educação é, de alguma forma, um projeto individualizante e civilizatório, sendo, assim, circunscrito numa óptica modernizadora das camadas médias. Assim, para as classes trabalhadoras, “subir na vida” por meio da educação pode dignificar o indivíduo, mas pode ser interpretado, também, como uma traição ao seu grupo social originário. Valores como a solidariedade local, a família e o apego à localidade poderiam, assim, estar ameaçados. O principal desafio de vários segmentos das classes trabalhadoras na atualidade reside justamente no investimento na melhoria de sua vida, sem com isso alterar os valores positivos da vida comunitária (Duarte e Gomes, 2008).

Acredito que essas reflexões acerca dos valores e visões de mundo das classes populares, mormente no que concerne ao ethos de valorização dos

estudos como meio de melhoria de vida, serão bastante elucidativas para a análise dos dados de entrevistas orais com alunos da UnED-NI. Nesse contexto, investigo em que medida, nas narrativas desses alunos, elementos no nível do discurso constroem esse ethos de ascensão social via escolarização, permeado pela coexistência de valores individualistas e de relacionalidade local.

4. Contexto e metodologia de pesquisa

Resultado da política de expansão da rede federal de ensino tecnológico empreendida durante o governo Lula, a UnED-NI foi inaugurada em 2003 e foi a primeira unidade descentralizada do sistema CEFET/RJ. Localiza-se no bairro de Santa Rita, em Nova Iguaçu, importante cidade da Baixada Fluminense. Os municípios da Baixada Fluminense são comumente chamados de cidades dormitórios, “um anexo empobrecido da Região Metropolitana do Rio de Janeiro” (Duarte e Gomes, 2008, p.211). Caracterizada por um discurso desqualificador associado ao “estigma da violência, da ausência do poder público, da falta de condições de vida e de excesso de problemas sociais” (Enne, 2003, p. 2), a Baixada Fluminense é ocupada por uma população majoritariamente pobre, negra e de migrantes nordestinos. A ausência de uma rede de ensino público consolidada e as dificuldades de acesso à educação formal (Duarte e Gomes, 2008) são problemas comuns enfrentados pelos habitantes da região.

Assim, a inauguração de uma instituição educacional renomada (como é o caso do CEFET/RJ) em Nova Iguaçu, de alguma forma, altera, o campo de possibilidades (Velho, 2008 [1981], 1994) dos filhos da região, especialmente aqueles em cujas famílias predomina um ethos de valorização de um projeto educacional como meio de ascensão social. A pesquisa apontou que os alunos da UnED-NI são filhos desse modelo específico de família e, nesse sentido, a escola pode ser considerada um microcosmo dos anseios dos sujeitos sociais de uma região geográfica marcada pelos signos da marginalidade. O aluno habitante da Baixada Fluminense vislumbra uma possibilidade de “subir na vida” por meio de uma educação escolar de qualidade, sem que, para isso, precise deslocar-se para as boas e tradicionais escolas da capital. A UnED-NI é uma instituição escolar relativamente nova, mas que carrega um nome que é sinônimo de mais de 100 anos de tradição no ensino tecnológico de qualidade e excelência. Assim, a instituição assume um papel duplo: dar continuidade a essa narrativa de sucesso referente à marca CEFET/RJ e, simultaneamente, tecer seus próprios enredos no estabelecimento das relações sociais e rotinas locais e no atendimento às demandas da região que a abriga.

O percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa buscou estabelecer uma interface entre a pesquisa social e os estudos da linguagem de orientação sócio-interacional. Duas importantes dimensões foram elencadas nesse percurso: a) a descrição densa (Geertz, 1989) do contexto

investigado, com o auxílio de métodos etnográficos de pesquisa (em especial, a observação participante); b) a análise das narrativas dos atores sociais desse contexto, consideradas como lócus privilegiado para a construção de identidades e dos valores da localidade. O diálogo articulado entre os estudos narrativos e a tradição interpretativista de pesquisa foi tecido com base em duas noções cruciais: a) a ideia de que o saber científico é uma produção, não uma verdade universal; b) a concepção de que o pesquisador está intimamente comprometido com o ato da pesquisa e o saber que produz.

A análise de dados do presente trabalho focalizará dados extraídos de interações orais, entre mim e os alunos da UnED-NI, ocorridas em situação de entrevista e totalizando quatro horas de gravação em áudio. As entrevistas são compreendidas, aqui, “como eventos ou atividades de fala e como discurso co-construído” (Mishler, 1986, p. 66) e sua adoção é justificada por constituírem um espaço rico para a construção de narrativas. Localizo, na análise da organização da narrativa e de seus dispositivos avaliativos, um caminho possível para se observar o modo como os alunos participantes da entrevista querem ser vistos por seus interlocutores e, conseqüentemente, como essas imagens de si reverberam conceitos valorizados culturalmente.

5. Análise dos dados

As narrativas orais geradas a partir das entrevistas com os alunos foram mapeadas de modo a visibilizar histórias relacionadas ao cotidiano desses estudantes na instituição, bem como à noção de trânsito, de mobilidade. A partir desse mapeamento, foram localizadas e analisadas cenas² agrupadas em cinco eixos temáticos, a saber: a) narrativas de chegada; b) de origem; c) de (per)curso; d) de mudança; e e) de destino. O agrupamento temático proposto buscou melhor apresentar e discutir os valores e crenças tecidos no discurso desses alunos, com particular destaque à construção do ethos de valorização da educação formal como caminho para ascensão social. Dadas as limitações espaciais do presente artigo, foram analisadas duas cenas: uma narrativa de origem e uma de (per)curso.

5.1. A origem

As chamadas narrativas de origem trouxeram à tona as origens sociais de boa parte dos alunos da UnED-NI do CEFET/RJ. Nelas, a Baixada Fluminense foi construída discursivamente a partir dos signos da escassez e da precariedade

² As sequências interacionais analisadas na pesquisa foram nomeadas como “cenas”, uma vez que as narrativas são compreendidas, aqui, como performances, para além de seu conteúdo referencial.

e a família assume um papel nuclear no sentido de conduzir a criação dos filhos com base no ethos de valorização da educação como meio de ascensão social.

A cena 1 apresenta a narrativa de Joana³, aluna do Ensino Médio-Técnico em Enfermagem. Joana fazia da escola uma espécie de “quintal de casa”: um lugar de encontro com amigos, descontração e sociabilidade prazerosa para além do valor atribuído aos estudos. Na cena 1, Joana constrói discursivamente o papel central de seus pais na decisão de seus rumos educacionais com base em um forte ethos de proteção e vigilância parentais.

Cena 1: “Meus pais sempre quiseram esse negócio de estudar”

01	Joana	Bom () ((risos)) Eu... ahm... os meus pais sempre
02		quiseram esse negócio de ESTUDA::R... ou na faetec ou
03		no cefet. Então eu sempre fui preparada pra, pra isso
04		mesmo... eu fiz curso... preparatório pra faetec e
05		pra estudar aqui... depois que eu entrei aqui, acho
06		que tudo mudou... até assim em relação aos meus pais,
07		ganhei BEM mais liberdade depois que eu passei pra
08		cá... acho que aqui foi... o COMEÇO de TUDO pra mim
09	Talita	[e liberdade,
10		como assim?
11	Joana	Ah, pra fazer as minhas coisas, assim... eh... tudo,
12		antes, na outra esco::la, era... ahm, responsá::vel,
13		é... pra buscar nota, tinha que ir meu responsá::vel,
14		pra assinar... aqui não, aqui já é eu... eu é que
15		tenho que avisar pra minha mãe... “mãe, ó, tirei
16		ta::nto, to de recuperação ou nã::o”
17	Talita	Uhuh
18	Joana	Essas coisas assim... até pra sair. Na outra escola
19		ainda IA, minha mãe ainda vinha comi::go... () “ah,
20		tá perigoso, vou contigo”, me levava na esco::la...
21		aqui ela NUNCA precisou... vir me trazer, por mais
22		que seja mais longe, né?
23	Talita	Uhuh
24	Joana	Parece que ela ganhou MAIS confiança assim, também.

O sumário tecido por Joana busca explicitar o ponto de sua narrativa: situar o ethos de valorização da educação como algo cultivado no seio familiar (linhas 01-02). Vêm de berço, de suas origens mais elementares, a atribuição de um valor positivo à escolarização em instituições de notoriedade e prestígio social (“ou na faetec⁴ ou no cefet” – linhas 02-03) e a necessidade de que se prepare o caminho para que se chegue a tais instituições. Querer “esse ^onegócio de^o <ESTUDA::R>” (linha 02), por parte dos pais, corresponde a um desejo fabricado com base na crença no potencial transformador da escolarização para os filhos das camadas populares. Uma breve sequência de ações, com verbos no pretérito perfeito, sustenta o ponto da narrativa e reforça

³ Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

⁴ Fundação de Apoio à Escola Técnica, instituição ligada à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

a centralidade dos pais de Joana no preparo e na execução desse projeto de ingresso em uma instituição educacional renomada: “Então eu sempre fui preparada pra::, pra isso mesmo” (linhas 03-04); “eu fiz cu::rso... preparatório pra faetec e °pra estudar aqui°” (linhas 04-05).

No prosseguir da cena, Joana inicia uma narrativa sobre as alterações proporcionadas pelo seu ingresso no CEFET/RJ, construído como ponto de virada (Mishler, 2002) em sua trajetória de vida (linha 08) e com o sentido de aquisição de maior “liberdade” (linhas 07-08). Joana constrói uma sequência narrativa que compara a atuação de seus pais no passado, quando era aluna de uma escola privada, e na atualidade, na condição de aluna da UnED-NI do CEFET/RJ.

A “outra escola” (linhas 12, 18) e a UnED-NI do CEFET/RJ (“aqui” – linhas 05, 14, 21) materializam espacialmente uma oposição entre dois universos simbólicos díspares: o primeiro, mais regado e controlado pelos pais; o segundo, de ações mais independentes por parte de Joana. Se, antes, o desempenho estudantil era monitorado de perto pelos pais (que iam à escola para buscar o boletim com as notas bimestrais e atestar conhecimento delas, por meio de uma assinatura – linhas 12-14), agora é Joana, por agentividade própria, que comunica à família os resultados obtidos. Joana, por meio da fala relatada, dramatiza essa espécie de “prestação de contas” à mãe (“mãe, ó, tirei ta::nto, tô de recuperação ou nã::o” – linhas 15-16) no que diz respeito ao seu rendimento no CEFET/RJ. O passado da aluna na escola anterior é construído de modo a posicionar sua mãe como guia, condutora dos caminhos a serem percorridos (linha 20), bem como protetora contra as intempéries e inseguranças do cotidiano (linhas 19-20). Já na escola atual, a distância espacial (linhas 21-22) entre outras situações adversas não são mais tornadas relevantes, a ponto de a vigilância materna ser totalmente descartada. Está em cena um ethos de proteção e vigilância parentais que, aos olhos de Joana, são interpretados como opressão e falta de confiança (linha 24). Os pais, por outro lado, parecem construir um sentido mais nobre para essa presença física constante nos caminhos trilhados por Joana, ancorando o significado de suas atitudes na visão de que a família deve proteger e sustentar seus filhos e conduzi-los ao melhor caminho.

Os valores cultivados no seio familiar adquirem um papel notório e decisivo na tessitura do ethos de valorização da educação formal como meio de ascensão social. Os discursos que circulam nas origens familiares são atravessados pela crença no estudo como percurso que dignifica o filho das camadas populares, proporcionando-o benefícios em termos de auto-afirmação, estabilidade, além de prestígio e notabilidade sociais.

5.2. O (per)curso

Denomino narrativas de (per)curso os enredos que encenam as dificuldades vivenciadas pelos alunos antes do ingresso ou durante a estada na instituição. Noções concernentes ao esforço e ao cansaço vividos pelos discentes, às perdas, aos fracassos, a toda sorte de obstáculos e sacrifícios são performadas discursivamente. Foi criada inteligibilidade acerca de como os narradores constroem significados sobre as dificuldades e sacrifícios e o que isso diz a respeito de suas identidades sociais e do ethos de valorização da educação como meio de ascender socialmente.

Na cena 2, Gabriel, aluno do Ensino Médio-Técnico em Informática e uma das lideranças do grêmio estudantil da UnED-NI do CEFET/RJ, conta a história dos desdobramentos de sua reprovação. Gabriel atribui às dificuldades e fracassos do momento presente um valor positivo, visto que estão a serviço de um projeto individual mais amplo associado à prosperidade futura.

Cena 2: “Valeu a pena ficar reprovado”

01	Gabriel	Bom, meu nome é <u>Gabrie::l</u> ... tenho... dezessete pra
02		dezoito anos... <u>vim do Estado</u> ... é... decidi voltar
03		pro primeiro ano, >pro primeiro ano< pra cá... porque
04		eu vi que... no Estado... pelo ensino que eu tinha
05		<u>lá</u> ... eu não ia <u>conseguir</u> alcançar meus objetivos...
06		que é... uma formação <u>profissional</u> ↓. Então eu voltei
07		<u>pra cá</u> ... infelizmente eu <u>repetihh</u> ((sorri))... estou
08		fazendo o 1º ano pela <TERCEIRA VEZ>... mas, mas tá
09		valendo a <u>pe::na</u> ... >sei que é isso mesmo que eu
10		quero da <u>minha vida</u> <... e é isso... <u>to gostando</u> ...
11		com a reprovação, eu ganhei mais <u>responsabilidade</u> ...
12		com a <u>responsabilida::de</u> , aceitei tomar o cargo de
13		representante de <u>tu::rma</u> ... e <u>vendo</u> que eu tenho a
14		responsabilidade suficiente, >eu aceitei entrar pro
15		grêmio, a <u>convite</u> < da <u>Márcia</u> ... e... a gente ()
16		com o grêmio... pra fazer a escola ir pra frente.

A narrativa de Gabriel é permeada por recursos performáticos por meio dos quais procura transmitir aos seus interlocutores uma impressão almejada de si. Há um emprego intensivo de recursos avaliativos e pouca ação complicadora propriamente dita. O início da narrativa de Gabriel pode ser compreendido como uma orientação na qual procura, em primeiro lugar, apresentar-se.

O fato de Gabriel iniciar seu relato dizendo o seu nome (linha 01) e sua idade (linhas 01-02) pode ser considerado uma primeira apresentação de si. A referência à idade em estado de transitoriedade chama particular atenção, uma vez que parece destacar a proximidade da maioridade. Isso, de certa forma, dialogará com um importante valor construído ao longo de sua narrativa: o da responsabilidade. A oração “vim do Estado” (linha 02) apresenta um viés de orientação, uma vez que contribui na construção discursiva do que Gabriel “era” antes de sua entrada no CEFET/RJ para, posteriormente, tecer a imagem do que ele “veio a ser”.

Gabriel, oriundo da rede estadual de ensino, vivencia a experiência de prestar o concurso para o CEFET/RJ por duas vezes. Se um candidato ao processo seletivo já tiver cursado a 1ª série do Ensino Médio em outra instituição de ensino, no caso de sua aprovação, precisará repetir, obrigatoriamente, a série já cursada. Entretanto, na narrativa de Gabriel, essa espécie de repetência forçada é construída em termos de decisão (linhas 02-03), sugerindo uma atitude consciente – logo, um explícito projeto (Schutz, 1962; Velho, 1994). Gabriel apresenta-se como um ser agentivo, responsável pelos rumos de sua vida, e sua decisão é construída com base em uma clara justificativa: querer alcançar seus objetivos (linha 05).

Gabriel parte de uma constatação (linha 04) para construir discursivamente a sua decisão do que poderia ser chamado de “reprovação voluntária”. Gabriel apropria-se de um recurso discursivo de identificação e diferenciação por meio do emprego dos referentes “lá” (linha 05) – a escola estadual – e “cá” (linhas 03 e 07) – o CEFET/RJ. Trata-se de uma oposição centrada na qualidade do ensino e permeada por um julgamento moral e ideológico acerca desses dois espaços: a noção de que o “cá” é melhor que o “lá”. Mostrar-se diferente do aluno da escola estadual é quase que um ponto de honra; identificar-se como “cefetiano” assume um significativo valor de prestígio. Ao buscar alcançar seus objetivos, Gabriel vislumbra uma possibilidade de colocar em prática seus projetos individuais, aliados a um ethos de ascensão social por meio da educação (particularmente a profissional – linha 06). O aluno parece sinalizar que um ensino fraco não o permitirá alcançar melhores condições de vida, daí a necessidade do afastamento da sua condição de origem.

Considero importante, entretanto, relativizar essa questão. Ao olhar de um observador externo, pode não fazer muito sentido essa diferenciação entre o “lá” e o “cá” construída por Gabriel, uma vez que tanto a escola estadual a que o aluno se refere quanto o CEFET/RJ localizam-se na mesma região sócio-geográfica: a Baixada Fluminense. Ambos os espaços seriam, em tese, marcados pela mesma condição de precariedade e marginalidade se comparados, por exemplo, às escolas situadas no Rio de Janeiro (capital). Contudo, é importante procurar reconhecer que valores o narrador torna relevantes discursivamente em sua narrativa, ao invés de partir de conclusões apriorísticas. Na narrativa de Gabriel, constrói-se uma partição valorativa entre dois universos de escolarização (a escola estadual vs. o CEFET/RJ), o que implica dizer que níveis diferentes de hierarquização podem acontecer ainda que dentro de uma mesma sociedade. Se os valores construídos são diferentes, isso implica dizer que estamos diante de outras redes de significados (Geertz, 1989).

A narrativa de Gabriel atinge seu momento mais avaliativo e, portanto, mais fértil para que se percebam atributos morais socialmente valorizados sendo forjados discursivamente. O aluno investe em modalidades diferentes de

recursos metanarrativos, dramatizando as dificuldades vivenciadas por ele no CEFET/RJ. O emprego do intensificador lexical “infelizmente” (linha 07) e de fonologia expressiva em “TERCEIRA VEZ” (linha 08) correspondem a formas de avaliação interna, por meio das quais Gabriel emite um julgamento a respeito de sua situação atual na escola. Desta vez, sua reprovação não fora planejada, ou seja, não fazia parte de um projeto pessoal traçado prévia e conscientemente. Todo esse conjunto de ingredientes estabelece uma espécie de alinhamento entre o narrador e sua plateia. Somos fortemente envolvidos no drama vivido por esse rapaz que está cursando o 1º ano do Ensino Médio pela terceira vez, às vésperas de completar a maioridade. Por outro lado, o lamento de Gabriel por sua reprovação parece ser suavizado pelo riso do aluno (linha 07). Logo em seguida, o aluno suspende o fluxo da ação complicadora e constrói uma avaliação externa cuja função central reside na ressignificação do fracasso experienciado: “mas tá valendo a pe::na...” (linhas 08-09).

A conjunção “mas” (linha 08) é bastante sintomática nesse movimento de ressignificação do fracasso vivido: estabelece-se uma linha divisória entre os obstáculos e insucessos de outrora e os ganhos e vitórias do presente. Constrói-se uma retórica do sacrifício, da renúncia, do martírio, aliada, entretanto, a um ideal de recompensa futura. Mais que isso: uma retórica do sacrifício justificada por um projeto individual explícito (linhas 09-10). Assim, o percurso de dificuldades vale a pena, tendo em vista sua tradução em termos de valores positivos atribuídos ao narrador. No caso específico de Gabriel, emergem os valores da responsabilidade e da liderança. O aluno imprime uma coda resumitiva (linha 10) e, imediatamente, constrói outra avaliação externa que faz uma espécie de balanço dos resultados obtidos pós-fracasso. A pena resultante de sua reprovação na escola é ressignificada por Gabriel, que investe na construção de sua imagem como alguém que se tornou mais responsável depois do fracasso experienciado (linha 11). Gabriel constrói, discursivamente, os obstáculos do presente como engrenagens geradoras de benefícios para si próprio, especialmente no que tange ao seu engrandecimento identitário.

Por meio de uma construção sintática paralelística, evidenciada pela repetição da palavra “responsabilidade” e pela concatenação de ideias (linhas 11-15), Gabriel (re)constrói os desdobramentos de sua reprovação como uma sucessão de êxitos em cadeia. Passo a passo, Gabriel forja sua imagem de liderança socialmente aceita na escola e percebemos um líder estudantil sendo talhado discursivamente. Gabriel constrói, para seus interlocutores, a sua trajetória de ascensão social dentro da escola: de repetente (logo fracassado), passa a rapaz responsável; em seguida, sua responsabilidade o conduz a níveis mais altos de reconhecimento (primeiro em sua própria turma, depois na máxima representação dos alunos – o grêmio).

Ressalto, aqui, o modo como o aluno reconstrói sua ascensão social dentro da própria escola: Gabriel afirma “aceitar” (linhas 12,14) ser

representante de turma e, posteriormente, membro do grêmio estudantil. Isso implica dizer que o sentido de responsabilidade e liderança adquiridas pós-reprovação é validado pelos seus outros discursivos, sejam eles seus colegas de classe ou a presidente do grêmio (linha 15). Gabriel constrói-se sócio-discursivamente como um jovem obstinado com visão de futuro, que não se abate diante dos percalços e imprevistos e que, por sua determinação e entusiasmo, passa a ser reconhecido como liderança entre seus pares. Trata-se de uma performance vinculada, especialmente, à noção de prosperidade e autoafirmação individual (linhas 09-10). Por outro lado, considero que, na narrativa de Gabriel, coexiste um forte ethos de solidariedade local. Ao apresentar-se engajado na tarefa de “fazer a escola ir pra frente” (linha 16), Gabriel parece almejar que o resultado de sua ascensão (no plano individual) sirva a interesses coletivistas e locais (no caso, à própria escola e a seus sujeitos sociais).

6. Considerações finais

A análise das narrativas dos alunos da UnED-NI do CEFET/RJ pode contribuir para a compreensão dos valores e crenças moralmente reconhecidos como válidos nessa instituição em particular, bem como na região geográfica em que está situada. O projeto institucional do CEFET/RJ, desde suas origens, está vinculado a um ideal de modernização e de constituição de indivíduos que atendam a esse projeto modernizador. Por outro lado, ao ser inaugurado na Baixada Fluminense, o CEFET/RJ ressignifica-se, agrega novas vozes, incorpora novos valores. As narrativas aqui estudadas sugerem a coexistência de dois ethos particulares: um marcado por processos de individualização e autoafirmação, propiciados pelo investimento na educação escolarizada; outro, um ethos de solidariedade local e de relacionalidade, tipicamente associado às classes populares. A educação, como processo civilizador e instaurador de novos discursos, propicia uma migração identitária em relação à condição original herdada pela família e pela localidade. Por outro lado, a valoração atribuída à escolarização formal como meio de ascensão social é algo que se dá no próprio seio familiar. O desafio desses alunos reside, então, na conciliação desses ethos: melhorar de vida, sem que isso signifique um afastamento total da relacionalidade local.

Os alunos participantes da pesquisa pertencem a camadas sociais menos pauperizadas da Baixada Fluminense, cujos membros poderão, em algum momento, ascender às camadas médias. Entretanto, essa aquisição de uma condição social superior à de sua origem é construída como algo que não se dá sem renúncias e trabalho incansável; daí compreende-se o fato de situações fracassadas, ou que envolvam extremo grau de dificuldade, serem ressignificadas como êxito. É a retórica do “plantar agora para colher depois”, do

sacrifício que “vale a pena” porque realizado em nome de um bem maior: a possibilidade de aquisição de prestígio e de ascensão social por meio da educação em uma instituição renomada. Os dados da pesquisa dimensionam a UnED-NI do CEFET/RJ como uma espécie de microcosmo das transformações vivenciadas pela própria Baixada Fluminense em tempos recentes, a saber: a) a construção de um novo valor de indivíduo, circunscrito em trajetórias de classes populares; b) a tessitura de outras narrativas sobre a região, buscando-se uma crescente valorização e auto-afirmação de seus habitantes em termos simbólicos.

As narrativas aqui estudadas podem ser entendidas como um alento, um lampejo de esperança aos muitos atores sociais direta ou indiretamente atuando no sistema educacional brasileiro. Cada vez mais, fala-se sobre a falência da educação no Brasil, especialmente a pública. Relatos de professores insatisfeitos com a profissão e com a baixa remuneração; índices exponencialmente crescentes de repetência e evasão escolar; notícias sobre a precarização dos espaços escolares tanto no aspecto material quanto humano; manchetes sobre as distintas faces da violência nas escolas. Em suma, um quadro de desesperança se instaura, proporcionando o desmoronamento de valores morais e crenças em torno da importância da educação e das escolas no mundo contemporâneo. As narrativas dos alunos da UnED-NI do CEFET/RJ são uma voz dissonante frente ao coro de lamentos e descrédito de muitos educadores brasileiros. Estamos diante de um contexto no qual os alunos, em grande maioria, amam a escola e têm profundo orgulho da instituição e das redes de sociabilidade e conhecimento nela construídas. Nesse sentido, a presente pesquisa também dá visibilidade a experiências bem sucedidas no campo educacional e a estudantes que ainda acreditam que a educação possa fazê-los melhorar de vida.

7. Convenções de transcrição

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
^o palavra ^o	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Referências

- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. Vol. 3, n^o. 2, p. 74-87, 2005.
- BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUARTE, L. F. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.
- DUARTE, L. F.; GOMES, E. C. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- ENNE, A. Do “Faroeste Fluminense” ao “Futuro que já chegou”: As representações da grande imprensa carioca acerca da Baixada Fluminense. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – Set/2003.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 [1975].
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: ----- *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LANGELIER, K. M. “You’re marked”: breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. In: BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

- MISHLER, E. G. *Research Interviewing. Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES RIBEIRO, B.; COSTA LIMA, C.; LOPES DANTAS, M. T. (Orgs.) *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- RICHARDS, K. Working towards common understandings: collaborative interaction in staffroom stories. *Text* 19 (1), pp. 143-174, 1999.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.
- *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications, 2008.
- SCHUTZ, A. *Collected papers: the problem of social reality* (Vol. I). The Hague: Martinus Nijhoff, 1962.
- VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Complexa*. 8a Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008 [1981].
- *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.