

A infância no contexto da família rural: do trabalho infantil à Universidade

*Andrea Abreu Astigarraga
Maria da Conceição Passeggi*

Resumo:

A partir de entrevistas narrativas autobiográficas, realizadas com egressos dos cursos de Direito e de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que vivenciaram a experiência do trabalho infantil na roça, focalizamos o modo como eles percebem suas relações com seus pais e com o trabalho na infância como aspectos fundantes de suas trajetórias. As noções foucaultianas de governo do outro (objetivação) e de governo de si (subjativação), articuladas dialeticamente, ajudam-nos a analisar os modos de fazer para superar adversidades e preconceitos culturais, étnicos e sociais, como táticas que lhes permitiram ingressar, permanecer e concluir com êxito cursos universitários de prestígio. Isso se desenhou para eles mais como um desvio do que como uma meta a ser alcançada, em um contexto sociocultural marcado pela pobreza e a desigualdade.

Palavras-chave: Trabalho infantil; Governo de si; Governo do outro; Entrevistas narrativas

Abstract:

From the biographical narratives, made with students egressed from the law school and nursing course, at UVA (Vale do Acaraú University), that experienced child labor in the fields, we focus on the way they perceive their relationships with their parents and child labor as aspects that connect their trajectories. Foucault's notions about the government of others (objectification) and self-government (subjectivization), dialectically articulated, help us to analyse the ways to overcome adversities and cultural, ethnic and social prejudices, as tactics that allow them to ingress, stay and successfully finish prestigious university courses. This became to them more as a shift than a goal to be reached, in a socio-cultural context, marked by the poverty and inequality.

Key-words: child labor, self-government, government of others, narrative interviews

A infância no contexto da família rural: do trabalho infantil à Universidade

*Andrea Abreu Astigarraga
Maria da Conceição Passeggi*

Infância, trabalho e governo

Como jovens que trabalharam na roça durante a infância desafiaram as previsões acerca de suas possibilidades para, na ausência de políticas públicas, concluírem cursos de prestígio na universidade pública? Como esses percursos ascendentes, considerados “estatisticamente improváveis”, segundo demonstram as pesquisas (Portes, 2006; Passos & Pereira, 2007; Sposito, 2019; Mayorga, 2010), foram sendo desenhados por cada entrevistado no enfrentamento de dificuldades das mais diversas ordens? Nosso propósito é apresentar quatro histórias de vida, marcadas pelo imponderável: a saída de uma “cultura rural predestinada” e analisar como esses jovens chegaram à universitária, na zona urbana.

Ao analisar as histórias de vida dos quatro participantes da pesquisa, percebemos o modo como eles enfatizam, na sua infância, as relações intergeracionais e o poder disciplinar, engendradas no contexto do trabalho rural. Para compreender melhor esses percursos, adotamos, com Gohn (2006, p.29), a ideia de complementaridade entre educação formal, “desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, e a educação informal, que considera como “os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização” na família, no bairro, entre amigos e, no nosso caso, na roça, em companhia, principalmente, do pai e dos irmãos. Essas duas modalidades de educação estão carregadas de valores próprios, de rituais de pertencimento e de transmissão de crenças herdadas, que constituem a base do que Foucault (1985) entende por governo do outro e governo de si na construção da subjetividade.

Compreender o ser criança, no contexto do trabalho infantil na roça, implica questionar padrões conceituais tanto a respeito do trabalho infantil quanto da concepção de infância, que difere de uma sociedade para outra, de uma época para outra, de uma situação para outra. A infância definida como uma etapa universal, homogênea, idealizada difere da existência de “outras infâncias”, como sugere Bujes (2006, p.217), ao considerar as múltiplas situações, extremamente cambiantes, que afetam suas vidas concretas a de suas famílias, condicionando, mas não determinando, suas relações com o mundo, seus modos de existir, de fazer, suas

perspectivas de futuro e suas escolhas. Neste sentido, é importante considerar, como afirma Resende (2006, p. 251), que os discursos sobre a infância “impõem uma generalização do que é ser um sujeito infantil, escamoteando as várias infâncias que vem sendo, ao longo do tempo, constituídas”. Concordamos com Larrosa (1999, p.184) que a infância, por mais que se tente capturá-la, é algo que provoca desassossego. Ela abala a segurança dos saberes sobre ela, resiste ao poder das práticas e abre um vazio que “abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. O desafio, no século XXI, talvez seja este: pensar como esse espaço aberto pela infância pode ser reinventado de maneira diferente daquele que as Ciências humanas inventaram ao objetivá-la e a assujeitá-la aos saberes e poderes da modernidade, como afirma Resende (2010, p.253).

No que concerne ao trabalho infantil, trata-se de um fenômeno que se constata desde os primórdios da história da civilização e nos mais diferentes contextos, fato que contribuiu para naturalizar a exploração da força de trabalho da criança. No Brasil, convive-se com trabalho infantil desde a colonização portuguesa e a implantação do regime escravagista. E, se a primeira lei de proteção à infância data de 1891, é somente cem anos depois que o trabalho infantil ganha visibilidade no país. Em 1990, foi implantado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que irá mobilizar amplos setores organizados da sociedade civil no sentido de incorporar nas políticas públicas a preocupação com o combate às diversas formas de trabalho infantil. Segundo o Art. 5º do ECA, “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais”.

Em 1996, foi criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) num acordo entre a União, os Estados, entidades da sociedade civil, com o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no que se denominou **O Compromisso pela Criança**. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o foco da atenção o PETI é a família, pois seu objetivo é beneficiá-la mediante ações socioeducativas, geração de emprego e renda que venham a favorecer sua promoção e inclusão social, contribuir para o processo emancipatório e torná-la protagonistas de seu próprio desenvolvimento social.

O livro – *O trabalho Infantil* – da Organização Internacional do Trabalho (citado por Vivarta, 2003, p.25) adverte que o conceito de trabalho infantil não é tão simples, nem tão claro quanto possa parecer. Ele é controverso, em particular, no que se refere à criança. Afirma que a “noção de Trabalho Infantil deve-se aplicar a menores de 16 anos de idade que trabalham ou se empregam com o objetivo de ganhar o próprio sustento e o de suas famílias” (Idem, *ibidem*). Para a OIT, quando a atividade da criança é parte real do processo de socialização e constitui um meio de transmissão de conhecimentos e experiências de geração para geração, faz pouco sentido falar de trabalho infantil (*ibidem*). Portanto, tratar dessa questão é entrar em um campo minado. Principalmente, quando os dados analisados sinalizam que o trabalho na roça é considerado, pelos entrevistados, como positivo por suas relações com os pais e para sua formação. Ao adotar o ponto de vista dos jovens e de suas famílias em um período em que nem o ECA nem o PETI existiam, nós vamos encontrar percursos de jovens desprovidos do apoio de tais programas governamentais e que habitavam com suas famílias *o mundo pelas bordas*.

Nossas reflexões buscam compreender a infância vivida nas condições de trabalho na roça, e procuramos apontar o modo como operam os dispositivos de governo (governo do outro e governo de si), que se constituem um dos marcos de referência teórica para os estudos conduzidos na pesquisa.

Nas palavras de Foucault (2006, p. 204-307), o governo do outro não se restringe ao modelo imposto pelo governo político, centralizado em torno das razões do Estado, que se generalizou a partir do século XVI. As questões de poder devem ser situadas no âmbito mais geral “da governamentalidade, entendida como um campo estratégico de relações de poder”, naquilo que essas relações “têm de móvel, transformável, reversível”, pois não se limitam ao meramente político. Nesse sentido, a governamentalidade, que abrangeria todas as formas de regras, rotina de trabalho, responsabilidade, compromisso, crenças, valores herdados ou construídos no contexto de qualquer instituição (família, escola, igreja, trabalho...), passa pelo âmbito do sujeito e de suas relações de si para consigo. Por essa razão, o governo de si apoia-se no pressuposto de que somos capazes de enfrentar, denunciar e modificar as práticas do governo do outro, sobre nós mesmos, mediante posturas de conservação-superação no processo de subjetivação.

Para Foucault (1979, p.278), o funcionamento da sociedade disciplinar ocorre mediante uma rede difusa de dispositivos que regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas com a intenção de comandar a sociedade. A problemática geral do governo do outro é ser governado: Por quem? Até que ponto? Com qual objetivo? Com que método?, etc. E, quando se trata da arte de governar, Alfredo Veiga-Neto (2005) lembra que o uso da palavra a partir do Renascimento restringiu-se às coisas relativas ao Estado e “à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (Foucault, 1995, p.244). Tal estreitamento deveu-se à progressiva racionalização e centralização do poder sob a caução das instituições do Estado.

As práticas do governo do outro são práticas múltiplas na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o (s) outro (s), o governo pode-se referir também a uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral, muito específicas e refinadas. Quando essas ações se dão sobre os outros, Foucault afirma que são técnicas de dominação e de poder (objetivação). Quando elas se dão de alguém sobre si mesmo, trata-se de técnicas de si ou tecnologias do eu (subjetivação) (Veiga-Neto, 2009, p.23).

Foucault define o governo si com as tecnologias do eu, as práticas com as quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo:

[...] práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer outra forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p.48).

O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu. Foucault não estuda as ideias nem os

comportamentos, mas algo que pode ser separado analiticamente de ambos e que, ao mesmo tempo, os torna possíveis: a experiência de si. E ela é histórica e culturalmente contingente, na medida em que sua produção adota formas “singulares”. É na busca da compreensão dessa experiência de si, ao mesmo tempo singular e plural, que o método (auto) biográfico, entendido numa perspectiva crítica, como sugere Ferrarotti (2010), apresenta-se como um modo privilegiado para aproximações significativas da questão que nos ocupa aqui, ou seja, as relações estreitas que se estabeleceram entre os entrevistados e seus pais no trabalho na roça durante a infância.

Pesquisa (auto)biográfica: olhares cruzados do sujeito e do pesquisador

Para Passeggi (2010), a pesquisa (auto)biográfica em Educação toma como objeto de estudo as fontes biográfica e autobiográficas, considerando-as como método de pesquisa, práticas de formação e modos de narrar a experiência vivida. Nessas diferentes direções, o humano é colocado no centro da investigação-formação, acreditando-se nele e em suas potencialidades reflexivas de se voltar para si mesmo como sujeito de sua história. Os estudos propõem-se a examinar os modos como os indivíduos dão forma à experiência vivida, no processo permanente de construção de sua história pessoal e da história social, focalizando a interação dialética entre o espaço social (público) e espaço pessoal (privado). Para realizar tal investimento, explora-se o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e práxis social.

Em meados dos anos 1990, inspirados nos trabalhos sobre trajetórias e estratégias dos sujeitos, provenientes das camadas populares, é que alguns olhares se voltaram, no Brasil, para o percurso de universitários pobres enquanto objeto de investigação científica. (PORTES, 2006). O pesquisador pode, então, optar por se desviar de questões macroestruturais para procurar na trajetória pessoal e escolar dos sujeitos modos de análise que privilegiem suas ações. Situando-nos na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica em Educação (Passeggi, 2010; Delory-Momberger, 2008; Souza, 2010), adotaremos aqui a perspectiva dos quatro entrevistados sobre a realidade social, privilegiando seu próprio olhar sobre seu percurso. Nesse sentido, não tomamos aqui como critério a idade cronológica dos entrevistados para definir a

concepção de infância, por exemplo, não, mas o modo como cada um deles compreende determinados ritos sociais, normas e obrigações mediante as quais foram se constituindo como sujeitos.

Para a constituição das fontes da pesquisa, foi utilizada a entrevista narrativa autobiográfica com os quatro participantes. Admitimos, com Schütze (1983), que essa modalidade de entrevista, além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive, contribui, significativamente, para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que moldam as autobiografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social. De acordo como o autor,

[...] é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto que existem formas elementares, que em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias. Além disso, existem combinações sistemáticas dessas estruturas processuais elementares, que, enquanto tipos de destinos pessoais de vida possuem relevância social (SCHÜTZE, 2010, p. 210).

A análise de narrativas autobiográficas pode, ainda segundo Schütze (*ibidem*), ajuda-nos a melhor compreender eventos negativos tais como o desemprego, o alcoolismo, a delinquência e, por extensão, o trabalho infantil, que nos ocupa aqui, e que afetam de modo central a identidade do sujeito e suas ações no mundo. Segundo Weller (2008, p.06), a entrevista narrativa autobiográfica não tem o intuito de reconstruir a história de vida do informante, em sua especificidade, mas de compreender os contextos e os fatores que produzem mudanças e motivam suas ações, pois, para Shütze (2010, p.211), “tudo depende da forma como o portador da biografia experiencia o encadeamento negativo dos eventos e como ele o processa teoricamente”.

A aproximação com os entrevistados realizou-se mediante contato com dois coordenadores dos cursos de direito e Enfermagem, a quem foram apresentados os objetivos da pesquisa e a solicitação de ajuda para encontrar alunos com o perfil desenhado no estudo. O mediador-informante mais significativo foi o presidente do Centro acadêmico de Direito, cuja namorada era aluna do curso de Enfermagem, que identificaram colegas que tiveram experiência de trabalho infantil no campo e que ingressaram nos cursos seletos da universidade através do vestibular.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração de aproximadamente uma hora e meia cada, em local e horário acertados de comum acordo com os entrevistados, após a leitura e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e consentimento pós-informado. Para Gallo (in RESENDE, 2010, p.120), uma política da infância na escola seria não dar a voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. É importante sinalizar que os quatro entrevistados concederam espontaneamente suas entrevistas com a intenção de poder contar suas vidas, para que elas tomassem corpo em texto e tivessem, eventualmente, um papel didático para outros jovens, outras vidas. Eles sugerem, com essa atitude, que as entrevistas narrativas possam ter um caráter formativo coletivo e, portanto, caracterizar-se como um ato político.

Retomamos aqui, esquematicamente, os seis passos que seguimos na análise da entrevista narrativa, apresentados por Bauer e Jovchelovitch (2002), a partir dos estudos de Shütze. Primeiro passo: transcrição detalhada do material verbal; segundo: divisão do texto em material indexado e não indexado¹; terceiro: utilização do material indexado para analisar e ordenar os acontecimentos e construir a “trajetória” do sujeito; quarto: transformação do material não indexado em “análise do conhecimento”; quinto: agrupamento e comparação das trajetórias individuais; sexto: identificação de trajetórias coletivas.

¹O material indexado são as referências concretas a “quem fez o quê, quando, onde e por quê.” O material não indexado são proposições descritivas e argumentativas que “vão além dos acontecimentos e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’.” As descrições se referem a como os acontecimentos são sentidos e experiência dos pelos entrevistados, aos valores e opiniões ligados a eles, e às coisas usuais e corriqueiras. “A argumentação se refere à legitimação do que não é aceito pacificamente na história e às reflexões em termos de teorias e conceitos gerais sobre os acontecimentos”. (BAUER & JOVCHELOVITCH, 2003, p.106).

Uma vez transcritas as entrevistas, procedemos à identificação dos dados indexados e não indexados, com o objetivo de repertoriar as estruturas processuais do curso da vida, tais como: “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas”. (SCHÜTZE, 1983, WELLER, 2010, p.07). Para tanto, fizemos um quadro com três colunas. O texto das narrativas foi colocado no centro e, à medida que identificávamos o material indexado (“quem fez o quê, quando, onde e por quê), íamos colocando-o na coluna à esquerda e os enunciados descritivos e argumentativos que expressavam os sentimentos, valores e opiniões relacionados ao modo como os entrevistados percebiam os acontecimentos experienciados (material não indexado) fomos distribuindo os enunciados na coluna à direita, tal como representado no quadro abaixo.

Material indexado	Entrevista	Material não indexado
<p>[Nasci] Em um sítio, no interior de São Benedito, na zona rural, somos em 8 filhos. [A]cidade ficava a 13 quilômetros do sítio[...] tínhamos que ir para a cidade de qualquer forma, de bicicleta, a pé ou de qualquer tipo...</p>	<p>P: Como foi sua trajetória de vida até chegar à universidade, onde você nasceu, em que cidade?</p> <p>M: Em um sítio, no interior de São Benedito, na zona rural, somos em 8 filhos, desde o início dos estudos foi complicado porque a gente tinha que estudar na cidade que ficava a 13 quilômetros do sítio, não tinha transporte para a</p>	<p>...desde o início dos estudos foi complicado porque a gente tinha que estudar na cidade.</p> <p>...[o pai] teve uma influência muito grande na nossa</p>

Meu pai é agricultor, minha mãe é dona de casa...	gente ir e tínhamos que ir para a cidade de qualquer forma, de bicicleta, a pé ou de qualquer tipo...Meu pai é agricultor, minha mãe é dona de casa e ele teve uma influência muito grande na nossa formação porque ele sempre quis que a gente estudasse. Diferente de outras pessoas de lá...	formação porque ele sempre quis que a gente estudasse. Diferente de outras pessoas de lá..
---	---	--

Quadro 01: Identificação do material indexado e material não indexado

O material indexado, referente a fatos cronológicos da narrativa (acontecimentos, personagens, crises...) permitiu-nos reconstruir a “trajetória” de cada participante da pesquisa, as quais sintetizamos a seguir a partir de um recorte com ênfase nos aspectos que mais interessam aos nossos propósitos.

Trajelórias dos entrevistados

Mário, 22 anos, graduado em Enfermagem, ingressou na universidade, aos 16 anos, em 2005 e concluiu seus estudos no tempo regular em 2010. Atualmente, trabalha como enfermeiro na Santa Casa, em Sobral, faz especialização em educação e saúde e custeia as despesas de estudo do seu irmão “para retribuir o apoio” recebido dos pais.

Gabriel, 30 anos, graduado em Direito, Banco do Brasil, ingressou na universidade, no curso de Direito em 2005, e concluiu seus estudos em 2010. Trabalhou na roça com seu pai dos oito aos 15 anos, quando iniciou a escolarização. Alega que foi trabalhar na roça como castigo recebido pela mãe, ela não ouvir “zuada” (barulho) dentro de casa. Assim como Mário, ele lembra que “era muito branco e o sol [lhe] fazia muito mal”.

Mauro, 33 anos. nasceu em um distrito de Massapê - Ce. Seus irmãos mais velhos passaram por dificuldades maiores que ele, porque moravam no interior de Massapê, em um local chamado Cabeça do Morro e percorriam dezoito quilômetros diários até a escola. Quando ele nasceu, a família morava no distrito de Padre Linhares e lá tinha colégio. Trabalhou vendendo hortifrutigranjeiros produzidos na roça de seu pai. Ingressou no curso de Direito em 1996 e concluiu em 2001.

Maria tem 26 anos, nasceu em um sítio distante treze quilômetros do distrito de São Benedito, Ce. O pai é agricultor e a mãe é dona de casa. É a quinta filha, entre oito irmãos. Desde criança, aos sete-oito anos de idade, ajudava o pai e os irmãos com o trabalho na roça, principalmente no período de colheita. Ingressou no curso de Enfermagem em 2004 e concluiu em 2008.

Se o material indexado foi fundamental para compor a trajetória dos entrevistados, o material indexado constitui a base para analisar a maneira como os pesquisadores percebiam a vida na roça, a adversidade vivida ao longo da escolaridade e o sucesso no ensino superior. É com base na articulação entre o material indexado e não indexado que tecemos agora considerações sobre o governo do si e o governo do outro.

Governo familiar: a enxada ou a caneta.

A prática do trabalho no campo foi adquirida por todos os participantes com o pai para, geralmente, um homem muito durão, que também aprendeu a lidar com a terra com o pai. A disciplina da rotina diária na roça, sempre era associada a sacrifícios físicos e intelectuais. Tanto Mário quanto Gabriel carregavam feixes de capim nos ombros e se queixam do sol, por serem brancos, e por machucarem o ombro. A figura das mães e dos pais apresenta-se como complementares, “como se fossem o côncavo e o convexo de um mesmo objeto”, nos diz Maria. Declara que o seu pai, apesar de ser meio rude, nunca foi agressivo, mas exigia disciplina dos filhos: “Eu lembro que eu apanhei do meu pai uma vez porque eu o desrespeitei”.

Ele lembra que: “uma das coisas que mais me incentivou a lutar, a estudar foi isso eu não queria morrer no sol quente, trabalhando e me matando, meu pai sempre dizia: ‘Meu filho, você escolhe: ou a enxada ou a caneta’”. Acho que dava certo ficar com as duas, mas ele disse que um dia eu ia ter que escolher. Seu pai ia para

Crateús, que é bem distante do seu município, viajava de moto, para fazer negócios e chegava no dia do seu aniversário e sempre lhe trazia uma enxada.

Da sua mãe, guarda a fibra, o caráter, os princípios morais, a sensibilidade, a delicadeza, a afetividade, os cuidados com as tarefas da escola, o despreendimento com o salário recebido para suprir as necessidades escolares do filho.

Ao falar do início da sua escolarização, Marcos conta que foi praticamente alfabetizado em casa, que começou os estudos tarde – aos seis anos - mas terminou cedo. Lembra com carinho que, neste período da aquisição da língua escrita, sempre deixava umas cartinhas na cama dos seus pais, antes de dormir. Sua mãe tem essas cartinhas até hoje. Narra que: “Escrevia tudo errado, não dava nem para entender o que estava escrito. Quando eles iam dormir, abriam a carta e ficavam emocionados. Eles gostavam muito. Eles sempre me incentivavam a estudar”.

Gabriel lembra que, em 1988, com oito anos de idade, começou a trabalhar na roça devido a uma briga de criança que teve com um primo que morava com a família dele. Alega que foi o castigo recebido pela mãe para ela não ouvir “zuada” dentro de casa. Essa foi sua rotina dos oito aos quinze anos de idade. Assim como Mário, diz que: “Eu era muito branco e o sol me fazia muito mal”.

Como iniciou o trabalho na roça muito precocemente, quando não estava trabalhando, ficava em casa, à noite, dormia cedo – em torno das dezenove horas e acordava no outro dia às seis da manhã. “Meu pai dava uma escolha: ou ia para a escola ou ia para a roça”. Meus irmãos iam para a roça, eu preferia ir pra escola. Faz a diferença na relação de trabalho entre ele e seu pai e os demais trabalhadores rurais: “Eu trabalhava na roça, mas ela era minha, da minha família, eu não era diarista, papai era muito maleável, apesar da gente morar no interior não era tão “castigante”, ia trabalhar manhã e tarde”.

Seu processo de escolarização foi tardio. Iniciou em casa, a assimilação das primeiras sílabas, com sua mãe professora. Descreve uma diferenciação entre os alunos de sua mãe e ele:

Minha mãe arranhou com os políticos emprego de professora. Mas ela não tinha nem o primeiro grau, sabia ler e ensinar a ler a cartilha da primeira e da segunda série. E a gente lia aquilo,

em um ano era essa cartilha no outro ano a mesma cartilha. Nunca íamos para a escola, no ensino regular. Eu aprendi a ler com 5/6 anos de idade, mas aquela coisa ficou estagnada. A gente não tinha livros, revistas, só tinha o desejo de mudar de vida. Eu não aprendia porque eu não sabia a diferença entre “pára” e “Pará”. Eu lia...Desde criança eu me interessei em aprender a ler, eu sabia ler tudo, tanto é que eu viajava com o papai e o pessoal mandava eu ler saco de bolacha: lê aqui, você sabe mesmo? E eu lia. Até os quinze anos só aquilo, sem nunca ter ido a uma escola, só no alpendre da casa onde a minha mãe dava aula. Ela não dava aula para mim. Ela dava aula para as outras crianças e eu ia para roça. Ela dava aula para os filhos dos vizinhos que não iam para a roça. Nunca ninguém viu matemática. A gente via a tabuada mas, não entendia direito

Amauri é filho de pais semianalfabetos, a mãe doméstica e pai o pequeno comerciante. Aos onze anos de idade, mudou com a família para Massapê. Nos períodos de instabilidade ou falta de renda familiar, os filhos trabalhavam para ajudar: “porque meu pai era doente, então ele via na gente a possibilidade de sobrevivência. Trabalhar era uma obrigação”. Amauri trabalhava com vendas de hortifrutigranjeiros e classifica como trabalho precário: “Se me perguntassem se eu queria trabalhar ou brincar, é claro que eu queria ficar com os colegas brincando, mas, desde cedo, era tão incutido na gente que o trabalho era necessário que eu me acostumei desde cedo a fazê-lo”.

Quando descreve o perfil de seus pais, Amauri conta que:

Meu pai é um homem inteligente que não sabe ler, mas sabe pensar. Eu diria que eu estou hoje aqui por uma ousadia dele, se ele não estivesse pensado eu acho que hoje eu estaria plantando roçado, ou na fábrica de calçados do município. O meu pai me transmitiu como valores a ideia de que o homem se faz pelo trabalho, com prudência e cautela. Meu pai tem 70 anos, acorda seis horas da manhã e fecha o comércio às dez da noite e diz que a coisa mais prazerosa da vida é fazer isso.

É ele é um vencedor da vida. Minha mãe também igual a ele, uma sertaneja de fibra também, de honestidade, de exemplos para nós, um filho que não quiser fazer nada de errado é só lembrar o exemplo deles. Não sei de onde uma pessoa traz tantos valores sem ter sido educado para aquilo ali, sem frequentar escola, mas que tem valores mesmo. Minha mãe nunca teve atividade remunerada e ela faleceu e deixou dinheiro guardado. Minha mãe puxou a minha avó. Elas não frequentaram escola e trabalhavam na zona rural. Minha mãe era agricultora mesmo, até quando foi moça. Quando casou, meu pai era comerciante e ela seguiu também. Teve 10 filhos, transmitia a honestidade acima de tudo.

Quando analisa a cultura local sobre trabalho infantil e estudo, Amauri descreve seus pais como pessoas visionárias porque quiseram que os filhos estudassem e romperam com os costumes.

Ninguém colocava o filho para estudar, os pais colocavam para trabalhar, isso no distrito, na sede já era diferente, mas no início os pais levavam os filhos para o roçado para trabalhar e a educação ficava em segundo plano, não tinha quem botasse o filho para estudar, se o filho tivesse força física tinha que trabalhar, era vagabundo. Meu pai, não. Então, para a realidade do meu pai ter um filho estudando era coisa para doido, para rico, não era o que qualquer um poderia ter, tanto é que meus contemporâneos poucos estudaram, poucos fizeram faculdade, a maioria não concluiu o Ensino Médio.

Governo de si

Em suas lembranças da infância, Mário lembra que brincava com seus colegas de “salve latrinha”. As crianças pegavam uma lata de óleo, botavam no meio da rua e, como tinha mato para todos os lados, eles se infiltravam nele e alguém ficava vigiando a lata e depois alguém tinha que chutá-la. Uma criança vigiava a lata e, ao mesmo tempo, procurava as outras que estavam escondidas no mato. Mário disse

que tinha medo de ter cobra no mato, mas, mesmo assim, brincava. Empolgado, Marcos diz que a brincadeira de esconde-esconde no interior é fantástica. É diferente da cidade grande onde as pessoas se escondem atrás da geladeira, do armário. No interior, as pessoas se escondem no mato, sobem nas árvores. E, à noite, ninguém vê ninguém. É muito emocionante. Pela descrição das brincadeiras, percebe-se que é há adaptação ao contexto lúdico onde viviam. Poucas as casas tinham televisão no distrito onde ele morava.

Na sua análise, lembra que desde cedo pensava que tinha que fazer alguma coisa na sua vida, almejava ser independente e ganhar dinheiro. Para atingir esses objetivos, dedicou-se aos estudos e inspirou-se em seu pai: “A gente se empolga, gosta, a gente quer ser o pai da gente, quer fazer o que o pai faz, é muito bom”.

Na minha infância teve momentos que eu sofri muito mesmo. Eu sofria e ficava me perguntando se eu ia mudar de vida, o que eu ia fazer da minha vida, pensava como eu ia poder ajudar os meus pais, dar uma situação melhor para eles. O que eu temia muito era continuar com a vida do meu pai, não conseguisse nada na minha vida, continuasse na roça, isso me angustiava. Com 10-12 anos, eu não tinha expectativa de futuro, não sabia o que fazer, eu queria fazer enfermagem, mas não sabia como fazer, não tinha oportunidade, como eu ia morar em Sobral com os meus pais sem condições? Eu não sabia nem o que era vestibular.

Um dos resultados obtidos por Mário foi a conclusão do curso de Enfermagem e a aprovação na seleção da Santa Casa. Custeava as despesas de estudo do seu irmão para retribuir o apoio recebido pelos pais.

Gabriel afirmou que não brincava. No entanto, conta que sempre havia algum momento para confeccionar seus brinquedos artesanais:

Você pega uma lata de óleo vazia, ai fura quatro buracinhos (eu fazia era muito!). Depois, você faz com sandália havaiana velha umas rodinhas muito mal feitas e o carro está pronto. Mas, rodava. Enfim, a gente não brincava muito, mas tinha os momentos de brincadeiras porque eram brincadeiras a nosso

modo, a gente pegava palha de carnaúba e fazia um cavalo com o talo, brinquedo rústico, e a outra brincadeira era a bodeguinha, a gente pegava uma moita e em casa sempre tinha muito mato, a gente pegava umas tábuas fazia umas prateleiras. E quando a gente chegava da roça inventava que tava bebendo, brincando, coisa de criança, as brincadeiras se resumiam a isso. Tinha rio perto, mas era pra uso profissional, para a roça. Na roça não tinha brincadeira, era trabalho direto. Conta que quando era criança seu pai não comprava brinquedos industrializados. E, lembra que nessa época não havia, na região onde morava, brinquedo industrializado de baixíssimo custo (um real) como atualmente há.

Gabriel lembra que nessa época, tinha o sonho de sair da roça. Esse sonho foi o motor de sua trajetória. Ao longo de sua narrativa, ele, além de alimentar esse sonho, irá construindo estratégias para concretizá-lo.

Eu acredito que a gente se faz. Eu penso assim hoje: como é que eu, naquele tempo, com 11 anos pegava um trabalho de homem normal, de um homem adulto? Eu pensava muito em poder mudar, sair da roça. Se meus pais adoecerem, será que a gente vai ter dinheiro pra poder cuidar deles? Eu sempre fui preocupado. A pesar de ser uma criança, eu pensava nisso. E isso me fazia pensar que se eu estudasse ia conseguir, mesmo na roça.

Atualmente, Gabriel é graduado em Direito e bancário. Contribui com a renda mensal de sua irmã e paga plano de saúde para seu sobrinho.

Ela conta que o pai era exigente na disciplina e por isso eles trabalhavam sério. Teve que trabalhar muito cedo, “a gente teve aquela responsabilidade, meu pai sempre dizia: ‘Vocês vão ter que estudar, é a única opção de vocês é estudar, não tem pra onde correr, eu não posso dar nada para vocês’”.

A mãe e o pai de Maria foram muito significativos em sua vida, inclusive no seu processo de escolarização. A pesar de o pai não ser letrado, era muito exigente

com os estudos dos filhos. Ao contrário do pai, a mãe é letrada, estudou até a sexta série e sempre ajudava aos filhos nas dificuldades para realizar as tarefas escolares.

Verificamos que Maria compõe um misto entre o caráter forte, decidido do pai, que a impulsiona para seguir em frente na vida e migrar da experiência de trabalho na infância até chegar à universidade. Por outro lado, a emoção ao falar da mãe demonstra que a mulher “silenciosa” que ficava na retaguarda das decisões do pai, era a pessoa que transmitia o outro lado da personalidade: a doçura, a calma.

Um aspecto da formação recebida pelo pai que lhe marcou o caráter foi ter apreendido que tinha que respeitar, não deveria discutir com as pessoas: “Não bata de frente com ninguém”. Essa postura a acompanhou até a universidade. Embora ouvisse conselhos para “ter mais posição”, ela justifica que não conseguia se impor devido à forma como foi criada. Mas foi tentando superar a educação que recebeu do pai. Posteriormente, refletindo sobre ela, mudou sua postura diante dos preconceitos sofridos pelos colegas de curso.

Durante a seleção para enfermeiros na Santa Casa, em Sobral, Maria contou uma história sobre seu pai para explicar suas expectativas diante do cargo que estava concorrendo:

Eu estava debaixo de uma mangueira, comendo uma manga e meu pai chegou na hora e disse assim: Olha, minha filha, essa mangueira eu plantei faz muito tempo, você era bebê ainda quando eu plantei e agora você já está comendo a manga. Vamos plantar ali algumas coisas. Eu disse: pai, pelo amor de Deus, você acha que eu vou plantar para esperar pra daqui a 10 anos? Aí ele sentou e deu uma lição. Aí as pessoas na hora da seleção de candidatos na Santa Casa me perguntaram quais eram meus planos e eu disse que minhas coisas são a longo prazo, não sou imediatista.

À noite, Amauri tentava brincar para compensar um pouco a vivência no trabalho infantil. Na cidade pequena onde morava, costumava brincar na praça: “aquela coisa bem interiorana” ou brincava em casa, com os amigos, as primas. Amauri avalia que: *Foi positivo ter trabalhado na infância, claro que para uma criança é melhor brincar*

do que trabalhar. Eu acho que uma criança desde cedo deve ser incentivada pelo pai a não trabalhar, mas desenvolver uma atividade dentro de casa, por exemplo, ser incentivada a fazer alguma coisa.

Enquanto estagiava no Banco do Brasil, Amauri ficou amigo de uma funcionária que também era empresária e, depois do estágio no banco, ele trabalhou com ela durante um ano e meio. Em 1996, foi aprovado em concurso público para o poder judiciário no estado do Ceará, no tribunal de justiça. Diz que se identificou com a carreira jurídica e prestou vestibular para Direito. Hoje ele é juiz e professor. Fez especialização.

Assim como os outros universitários entrevistados nesta pesquisa, Maria descreve que, nos intervalos do trabalho, havia momentos em que criava brinquedos e brincadeiras com seus irmãos:

A gente brincava só com os irmãos, em casa, alguma coisa simples mesmo, no interior a gente não tem muita opção, quando dá seis e meia da tarde as pessoas vão para suas casas e às vezes, por não ter energia, a gente acabava dormindo cedo, sete e meia da noite. Tinha televisão. A gente assistia jornal e depois a novela. Meu pai só deixava a gente assistir a novela depois que ele assistia o jornal. Mandava a gente sentar ao lado dele para assistir ao jornal. Até hoje ele faz isso. A gente não assistia muita televisão. A gente brincava com algumas coisas da própria roça mesmo, eu tenho um irmão muito criativo, ele fazia uns carrinhos de madeira, umas coisas e eu era a mais velha, brinquei pouco, tinha rio, uma bola talvez, bicicleta não tinha, só quando a gente já estava com 12- 13 anos. Era mesmo aquela farra em casa, porque era muito menino, então a gente brincava um com o outro, brigava, o meu pai tinha que vir para impedir.

No final de seu percurso acadêmico, Maria enfrenta preconceitos que, em certos momentos são, indiretos e, em outros são, diretos. Quando sua colega pergunta espantadamente como ela conseguiu chegar onde chegou, ou seja, como ela conseguiu concluir um curso seletivo e se inserir no mercado de trabalho antes dos

colegas estabelecidos, verifica-se uma admiração velada, que na verdade, expressa um preconceito na forma da indagação. Maria conta que, pela primeira vez na sua vida, conseguiu responder a alguém: “Eu não aceitei. Naquele momento, eu fiquei muito chateada”.

Na sua autoanálise, Maria diz:

Hoje, eu olho pra trás e vejo que tudo é possível, as coisas são possíveis, basta a gente acreditar, a gente ter um foco. Atribuo a minha conquista ao incentivo da minha família. Hoje em dia, muitas pessoas não têm esse incentivo. Eu estou feliz, muito feliz porque eu consegui dar a volta por cima, graças a Deus! Foi muito difícil...

Com esta fala de Maria, concluímos que o processo de formação recebida de seus pais formou seu caráter, sua personalidade, no contexto de suas experiências.

Considerações finais: *Ou a enxada ou a caneta!*

Analisar aspectos do governo familiar (governo do outro – objetivação) separadamente do governo de si (subjetivação) foi uma atitude didática, pois entendemos estes dois aspectos como um processo dialético. Portanto, percebemos aspectos comuns entre o governo familiar e o governo de si descritos nas trajetórias dos universitários.

No governo familiar, verificamos que os pais possuem uma concepção de que trabalho é um processo formativo, uma obrigação para subsistência pessoal e familiar, marcado pela austeridade e disciplina. Neste contexto do trabalho rural, os recursos escassos não possibilitavam acesso a maquinarias e tecnologias, caracterizando um trabalho eminentemente braçal e cansativo, sob o sol escaldante da região do semiárido, no norte do Ceará.

O perfil dos quatro pais é muito parecido. É a figura fulcral. Chefe da família, coordenador dos trabalhos na roça, estabelecedor de limites e regras. As mães, como o côncavo e o convexo, sensíveis, carinhosas, mães e alfabetizadoras dos próprios filhos.

Esses mesmos pais, atrelados à cultura rural, vivida por eles e pelos seus genitores, mantêm o atavismo familiar, mas, por outro lado, projetam para seus filhos uma nova perspectiva de vida. Houve uma ruptura, uma transgressão da “cultura rural” local, onde o trabalho na roça estava em primeiro lugar e os estudos, em segundo lugar: Os avós trabalharam na roça e não frequentaram escola. Os pais, trabalharam na roça e frequentaram os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os filhos, trabalharam na roça durante a infância mas, sempre frequentaram a escola e acessaram o Ensino Superior.

A vivência na roça proporcionou aprendizagem predominantemente informal. No entanto, a “sabedoria de vida”, o saber de experiência, proporcionou um repertório de “saberes” para objetivar, educar os filhos rumo a uma trajetória de sucesso. Verificamos isso na frase emblemática do pai de Mário: “Ou a enxada ou a caneta!”.

Em relação ao governo de si, identificamos que a objetivação realizada pelos pais proporcionou aos filhos assimilação, internalização de práticas disciplinares e valores morais que ficaram presentes ao longo de suas trajetórias. Porém, cada universitário (re) construiu sua vida, como experiência de si, (re) elaborando essas práticas e esses valores.

Todos os universitários respeitam seus pais e suas histórias. Alimentaram o sonho familiar e pessoal de sair do trabalho rural e criaram estratégias para ingressar nas trocas simbólicas da vida urbana e universitária. O motor de seus sonhos foi o estudo. Mário e Gabriel, especialmente, relatam que, desde crianças, sentiam-se angustiados e pensavam em mudar de vida. E, concretizada essa transformação, nunca negaram suas raízes e sempre mantiveram seus vínculos familiares e comunitários.

Mesmo com a vivência migratória de seus pais - lugar comum em décadas passadas – os universitários romperam com a tradição de migrar para outras regiões do Brasil e vincularam-se fortemente às suas raízes, empoderando-se e empoderando sua comunidade de origem.

Em relação às atuais políticas públicas como o Programa Bolsa Família e o PETI, Mário avalia que suas atuações e seus alcances são significativos para o contexto da família rural. Mas, tratando-se de uma cultura e de uma prática social, o trabalho

familiar rural é muito complexo para ser transformado em poucos anos de atuação destas políticas, merecendo estudos mais aprofundados.

Para finalizar, os quatro universitários descrevem momentos em que viveram a infância que imagina, inventa brinquedos e brincadeiras, ora sozinhos ora com seus irmãos e amigos. Momentos importantes para a construção da subjetividade.

Referências

BAUER & JOVCHELOVITCH. Entrevista narrativa. In BAUER & GASKELL. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BUJES, Maria Isabel & SOMMER, Luís (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulação, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2001.

CORSO, Mário. Andarilhos, mendigos e loucos. In: JERUSALINSKY et.all. *O valor simbólico do trabalho: e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre: Ed. Artes e ofícios, 2000.

Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 29ª. ed. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol.2: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol.3: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação. Políticas Públicas. Educação*. Rio de Janeiro, v.14, nº.50, p.27-38, jan./mar. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu & ABRAÃO, Maria Helena M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto alegre/Salvador: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MAYORGA, Claudia (Org.). *Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

PASSOS, G.O & PEREIRA, S.C. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. In: *Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*. Ano 12, n.16, jan/jun. 2007.

PORTES, E.A. Algumas considerações culturais de trajetórias de estudantes pobres no ensino público: o caso da UFMG. In: ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*** – RBEP. Brasília: INEP. Ministério da Educação, no. 216, v.87, maio/agosto, 2006.

RESENDE, Haroldo de. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. *ETD: Educação Temática Digital*. Vol. 12, no.1, p.242-255, 2010.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Teoria e prática. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010, p.210-222.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Vol. 1 e 2, belo Horizonte: Ed. Argumentum, 2009.

WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Teoria e prática. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol.22, no. 58, septiembre-diciembre, p.213-235, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo & TRAVERSINI, Clarice. Apresentação. *Revista Educação e Realidade*. Vol.34, no. 2, p.13 a 19, 2009.

VIVARTA. Veet. (Coord.). *Crianças Invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração*. São Paulo: Cortez, 2003 (Série mídia e mobilização social, v.6).

Andrea Abreu Astigarraga

Universidade Estadual Vale do Acaraú

aas.tigarraga@hotmail.com

Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

mariapasseggi@hotmail.com