

O CAMINHO DA INDIVIDUAÇÃO DA MENINA QUE SE TORNOU PROFESSORA DE CIÊNCIAS: O PAPEL DA RESILIÊNCIA EM UMA TRAJETÓRIA DE FUGA À SUBJUGAÇÃO PATRIARCAL

THE PATH TO INDIVIDUATION OF THE GIRL WHO BECOME A SCIENCE TEACHER: THE ROLE OF RESILIENCE IN A TRAJECTORY OF THE ESCAPE FROM PATRIARCHAL SUBJUGATION

EL CAMINO HACIA LA INDIVIDUACIÓN DE LA NIÑA QUE SE CONVIRTIÓ EN PROFESORA DE CIENCIAS: EL PAPEL DE LA RESILIENCIA EN UNA TRAYECTORIA DE ESCAPE DEL SUJUGACIÓN PATRIARCAL

CONSTANTIN XYPAS

Doutor em Ciências da Educação da Universidade de Caen (UniCaen), França. Professor Titular aposentado da Universidade Católica de Universidade Católica do Oeste (UCO), França. Professor visitante em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Caruaru – PE.

constantin.xypas@ufpe.com
<https://orcid.org/0000-0002-0757-8206>

DAYANE LEITÃO FLORÊNCIO DE ALBUQUERQUE

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Caruaru – PE.

dayane.florencio@ufpe.br
<https://orcid.org/0000-0003-3378-4924>

HELENA SOARES DE ALMEIDA GOMES

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Caruaru – PE.

helena.almeida@ufpe.br
<https://orcid.org/0009-0005-0246-0363>

Resumo

Quais as condições que permitem o êxito escolar e a ascensão social de um sujeito de origem popular que enfrenta a pobreza, a opressão e as instabilidades do ambiente familiar, esta última em decorrência do adoecimento materno na fase inicial de seu desenvolvimento? A partir de uma perspectiva de análise do relato, guiada por discussões teóricas de Bernard Charlot, as quais tratam da teoria da construção da relação com o saber de estudantes de origem popular, pela teoria da resiliência de Boris Cyrulnik e tendo como ferramenta de análise a narrativa autorreflexiva actancial elaborada por Bertrand Bergier e Constantin Xypas, inspirada no esquema narrativo de Georges Courtès, este artigo objetiva enriquecer a Sociologia do êxito escolar de Pierre Bourdieu pelo estudo de um caso que não se encontra na bibliografia acadêmica: o êxito escolar apesar da impermanência na estrutura familiar, da opressão e da falta de capitais cultural e econômico. Esta pesquisa busca esclarecer a contribuição das teorias de resiliência e da relação com o saber na superação da sujeição imposta pelo poder patriarcal, ao passo que os acontecimentos são narrados com devido distanciamento emocional e teorização adequada.

Palavras-chave: Individuação; Relação ao saber; Tutores de resiliência; Subjugação patriarcal; Ascensão social.

Abstract

What are the conditions that allow a person from a working class background to succeed at school and move up the social ladder, facing poverty, oppression and instability in the family environment, the latter as a result of his mother's illness in the early stages of his development? From the perspective of analyzing the story, guided by Bernard Charlot's theoretical discussions, which deal with the theory of the construction of the relationship with knowledge of students from working class backgrounds, by Boris Cyrulnik's theory of resilience and using as a tool of analysis the actancial self-reflexive narrative elaborated by Bertrand Bergier and Constantin Xypas, inspired by Georges Courtès' narrative scheme, this article aims to enrich Pierre Bourdieu's sociology of school success by studying a case that is not found in the academic bibliography: school success despite impermanence in the family structure, oppression and a lack of cultural and economic capital. This research seeks to clarify the contribution of theories of resilience and the relationship with knowledge in overcoming the subjection imposed by patriarchal power, while narrating the events with due emotional distance and appropriate theorizing.

Keywords: Individuation; Relationship with the knowledge; Resilience tutors; Patriarchal subjugation; Social advancement.

Resumen

¿Cuáles son las condiciones que hacen posible que una persona de origen obrero tenga éxito en la escuela y ascienda en la escala social, enfrentándose a la pobreza, la opresión y la inestabilidad en el entorno familiar, esta última como consecuencia de la enfermedad de su madre en una etapa temprana de su desarrollo? Desde la perspectiva del análisis de la historia, guiado por las discusiones teóricas de Bernard Charlot, que abordan la teoría de la construcción de la relación con el conocimiento de los alumnos de origen obrero, por la teoría de la resiliencia de Boris Cyrulnik y utilizando como herramienta de análisis la narrativa autorreflexiva actancial elaborada por Bertrand Bergier y Constantin Xypas, inspirada en el esquema narrativo de Georges Courtès, este artículo pretende enriquecer la sociología del éxito escolar de Pierre Bourdieu mediante el estudio de un caso que no se encuentra en la literatura académica: el éxito escolar a pesar de la impermanencia de la estructura familiar, la opresión y la falta de capital cultural y económico. Esta investigación pretende esclarecer la contribución de las teorías de la resiliencia y la relación con el conocimiento en la superación del sometimiento impuesto por el poder patriarcal, al tiempo que narra los hechos con la debida distancia emocional y la teorización adecuada.

Palabras clave: Individuación; Relación con los saberes; Tutores de resiliencia; Sujugación patriarcal; Avance social.

1 Introdução

Bourdieu e Passeron (1975) demonstraram que a escola não é neutra, pois leva em conta o capital cultural da família e o *habitus* que ela transmite aos seus filhos. É assim que os sociólogos franceses explicam a constatação feita em qualquer país, segundo a qual os alunos de origem popular têm uma fraca probabilidade estatística de conseguirem um bom desempenho nos estudos e ascender socialmente. Em paralelo, os alunos de classe média, por causa do capital cultural e do *habitus* que a família pode transmitir, gozam de probabilidade superior de êxito e monopolizam os cargos mais prestigiados na sociedade. No entanto, Xypas e Cavalcanti (2022) lançam a Sociologia do êxito improvável, ao observarem que o próprio Bourdieu era de origem popular, assim como numerosos professores de universidades francesas e brasileiras, bem como médicos, advogados, políticos, entre outros profissionais que obtiveram ascensão social por meio do investimento nos estudos.

Sendo a ascensão social um fato constatado entre indivíduos oriundos de camadas populares, o filósofo e sociólogo Bernard Charlot, ele mesmo de origem popular, criou a teoria da relação com o saber para explicar que existem filhos oriundos de classes sociais abastadas com fracasso escolar e filhos oriundos de camadas populares com êxito, demonstrando uma irregularidade à regra da manutenção de classes, sendo, portanto, algo relevante a ser estudado. Charlot (1997) identificou quatro níveis hierárquicos da relação com o saber, no entanto, ele não explica como o aluno constrói sua relação com o saber e o porquê de alguns alunos conseguirem passar do nível quatro (no qual o saber não faz sentido) ao nível dos alunos que sobrevivem à escolarização sob o mínimo esforço, depois ao nível dos alunos cujo objetivo é tirar boas notas, até, enfim, ao nível um, isto é, do aluno que se mobiliza a aprender para além do saber escolar, o qual Charlot (1997) denomina de “intelectual”. Nossa hipótese é a de que, com as pistas já exploradas por Xypas e Cavalcanti (2022) sobre o papel dos pais semianalfabetos e de professores tutores de resiliência (Cyrulnik, 2016), devemos levar em conta o desejo de aprender do próprio aluno, a partir da busca de sentido (Frankl, 1985) no caminho da individuação, no sentido de Carl Gustav Jung.

Essa narrativa autorreflexiva actancial pretende descrever os percursos trilhados pela filha de um técnico em eletrônica e de uma dona de casa semiletrada que cursou apenas os anos

iniciais do Ensino Fundamental. De origem popular, Elizabete tinha particularidades em sua estrutura socioeconômica e familiar, as quais poderiam se constituir em empecilhos em seu processo de construção da relação com o saber, como instabilidades nas relações de apego existentes no ambiente familiar, pobreza e opressão patriarcal. Entretanto, veremos que a família lhe transmitiu *habitus* e houve um entorno social favorável a estudante, pontos que cooperaram para que ela pudesse se tornar professora de Ciências. As questões que impulsionaram a escrita deste trabalho acadêmico consistem nas seguintes perguntas: Como uma aluna de origem popular conseguiu, apesar da pobreza, opressão patriarcal e instabilidades no ambiente familiar, mobilizar-se para aprender e tornar-se professora de Ciências? De que maneira os tutores de resiliência contribuíram na formação da relação com o saber de uma aluna de origem popular?

Nosso objetivo consiste em compreender o que mobiliza o aluno de origem popular para construir ele mesmo sua relação com o saber. Decidimos estudar o caso de Elizabete (nome fictício), que, além de ser de origem popular, teve que lutar com uma doença crônica que acometeu sua mãe e com a subjugação patriarcal. Além disso, fracassou em Matemática no ensino fundamental, mas conseguiu se tornar a ajudante dos seus professores de Matemática no ensino médio. Concluiu a graduação em Ciências e agora está cursando o programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco.

O estudo de caso foi realizado a partir de uma metodologia inovadora chamada Narrativa Autorreflexiva Actancial. Para desvelarmos o caminho da individuação de Elizabete, oferecemos um conhecimento aprofundado das várias teorias que podem explicar o êxito improvável de estudantes de origem popular, o que constituiu para nós a dimensão autorreflexiva, pois há uma tomada de consciência dos processos que formaram a história da participante. Aliada a isso, temos a organização da narrativa a partir dos semióticos Greimas e Courtès (1986), os quais observaram que os contos populares, os mitos e as histórias sagradas são exemplos de narrativas que seguem um roteiro parecido: um jovem recebe uma missão difícil, muitas vezes perigosa, à qual deve combater, tendo, no decorrer do embate, o apoio de ajudantes contra oponentes. Sua trajetória consiste na construção de seu caminho de individuação. O conto acaba quando o jovem consegue superar as provas, cujo caráter actancial acontece pela consideração da existência de pessoas, coisas ou situações, que são participantes ativos na construção do caminho de individuação.

2 Referencial teórico

Para este estudo de caso, usamos de base a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, do capital cultural de Pierre Bourdieu, da teoria da resiliência de Boris Cyrulnik e da logoterapia de Viktor Frankl, com o propósito de compreender os processos que impulsionaram a aluna de origem popular a encarar as adversidades de uma trajetória de vida sofrida e ao encontrar um sentido nos estudos a aluna mobiliza-se para o saber, estabelecendo uma relação com este. Tais avanços a tornaram capaz de superar sua dificuldade na lida com a Matemática, o que veio a cooperar na construção de sua subjetividade enquanto professora de Ciências.

Em seu percurso escolar, caracterizado pela necessidade de exercício frequente da resiliência, Elizabete contou com diversos tutores, como familiares, amigos, vizinhos e professores, os quais, provavelmente, foram imprescindíveis no cumprimento de sua jornada, que encontra respaldo em Xypas e Cavalcanti (2020), ao estudarem casos de filhos de classes socialmente desfavorecidas que continuaram estudando, tornando-se professores, mestres e doutores. Tais autores atribuem como hipótese de pesquisa a existência de uma correlação da mobilização dos alunos na construção de sua relação com o saber e os tutores de resiliência.

2.1 O processo de individuação

Jung (2002) afirma, por meio de cartas redigidas para um reverendo, que o contato com a religiosidade seria capaz de pôr em construção o processo de individuação. Dessa forma, para que esse processo fosse alcançado, seria necessário a existência de um poder disciplinador, o qual traria consigo um conjunto de valores ideais à boa convivência, operando na construção do ego de um indivíduo, cuja caracterização se dá na racionalidade e ponderação. No caso de Elizabete, o poder disciplinador, provavelmente, era exercido tanto pela precariedade com a qual a vida familiar lhe apresentava quanto pela sua figura paterna, indivíduo em que preponderava preconceitos socialmente difundidos.

O caminho da individuação se contrapõe à busca dos prazeres efêmeros e consiste na possibilidade de o indivíduo, por meio do encontro com o “si mesmo”, potencializar todas as suas capacidades, o que ocorre por meio do controle dos instintos que constituem a porção primitiva da espécie humana (ID), manifesta pela libido e pelos impulsos. A individuação ocorre numa integração entre o ego, que é centro da consciência, e o si mesmo, que constituem a psique, conforme descrevem Fadiman e Fragerm (1986).

A parte primitiva do inconsciente do sujeito constitui aquilo que chamamos de sombras e contém tendências, desejos, memórias e experiências que são incompatíveis com a ética da vida social. Dessa forma, só é possível atingir a individuação quando o sujeito, mais do que nota seus aspectos negativos, exercita a capacidade de eliminá-los, o que lhe exige um processo de tomada de autoconhecimento, imprescindível para o alcance do desenvolvimento pessoal, pelo do confronto do si mesmo com as próprias sombras (VERGUEIRO; JUNG, 2008).

2.2 A origem social do sujeito

Em meados da segunda metade do século XX, estudiosos creditavam à escolarização um papel fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática; essa escolarização deveria ser gratuita, de forma a garantir o acesso igualitário de condições e oportunidades para toda a população, o que, hipoteticamente, possibilitaria a ascensão social das camadas sociais menos privilegiadas (Bonamino *et al.*, 2010).

Estudos realizados por Bourdieu e Passeron (2014, 1970 *apud* Xypas; Souza, 2022) mostram que existe uma possibilidade maior de fracasso escolar entre os estudantes oriundos de classes populares, enquanto ocorre, entre os estudantes de classe média, uma certa “predestinação” ao sucesso escolar. Assim, a ascensão social constatada entre os estudantes vindos de classes menos abastadas ocorre de maneira marginal, considerando as estatísticas que presumem essas possibilidades. Dessa forma, a visão otimista de que a democratização do acesso à escola era suficiente para fazer com que indivíduos oriundos de classes populares conseguissem ascender socialmente fora substituída por uma visão pessimista a partir das evidências que foram sendo constatadas no meio social.

De acordo com a Sociologia de Bourdieu e Passeron (1964, 1992), o êxito ou insucesso escolar tem relação direta com a educação que os pais passam para seus filhos, em como eles transmitem algumas heranças, as quais podemos denominá-las como: capital cultural, sendo o que a família consegue transmitir pelo nível de instrução dos pais, *habitus*; aquilo que comprehende comportamentos e valores tidos como apreciados pela instituição escolar; e *éthos* de ascensão social, incentivo de familiares que contribuam na mobilização dos estudantes para o aprendizado), o que acaba por ser contributo para a reverberação das classes e o aumento das desigualdades sociais.

Entretanto, encontramos evidências em Xypas e Souza (2022) de que nem sempre todas as heranças descritas acima precisam estar presentes no panorama familiar para que a ascensão

social possa ser materializada na vida de um indivíduo, e, portanto, tomando como base os estudos de Bernard Charlot (1997, 2005), observamos que a origem social do estudante não é suficiente para determinar o sucesso ou fracasso escolar. Isso não explicaria o caso de estudantes de origem popular que conseguiram ascender socialmente por meio dos estudos, ao mesmo tempo que há alunos de classe média que não conseguiram estabelecer uma relação com o saber, por não haver neles o desejo pelo aprendizado.

O fato de algumas famílias de origem popular investirem na escolarização de seus filhos, bem como o desejo desses jovens em prosseguir nos estudos, são aspectos fundamentais na construção de sua relação com o saber. Segundo Sousa e Sousa (2006), jovens universitários de baixa renda veem a universidade como um meio de inclusão social, buscando nela a oportunidade de superar condições de vida marcadas pela exclusão. Nesse contexto, a estrutura familiar, a origem social e o nível de escolaridade dos familiares exercem influência direta sobre suas trajetórias educacionais, reforçando a importância do capital cultural na mobilidade social. (SOUZA; SOUSA, 2006).

Pesquisas realizadas por Xypas e Cavalcanti (2020) apontaram casos em que alunos de origem pobre puderam tornar-se professores, mestres e doutores, demonstrando que, apesar das estatísticas que apontam para uma ordem social reproduzora e mantenedora das classes numa certa imobilidade, o fato de ser de origem socioeconômica menos privilegiada não é uma fatalidade ou algo imutável. A partir disso, é possível afirmar que o sucesso ou fracasso escolar não depende exclusivamente da transmissão de capital cultural ou de hábitos familiares, mas é algo que envolve as vontades e os desejos dos sujeitos, para os quais o êxito ou fracasso escolar seria uma resposta (CHARLOT, 1997). Embora as estatísticas evidenciem a predominância da reprodução social, é fundamental reconhecer a singularidade de cada sujeito e de suas trajetórias. Para investigar os processos que geram rupturas nos padrões estatísticos que indicam a manutenção das desigualdades em vez da ascensão social, é imprescindível que o pesquisador adote um olhar atento e sensível às particularidades dessas histórias.

2.3 A relação com o saber e as particularidades dos estudantes

As pesquisas supracitadas demonstram que alunos de origem pobre podem alcançar altos níveis de escolarização, rompendo, em alguns casos, com a reprodução social (XYPAS; CAVALCANTI, 2020). Isso indica que o sucesso ou fracasso escolar não depende exclusivamente da transmissão de capital cultural, mas também das aspirações individuais e da

relação que os sujeitos constroem com o saber ao longo de suas trajetórias (Charlot, 1997). Nesse sentido, leva-se em consideração a relação com o saber que os estudantes de classes sociais populares desenvolvem em suas trajetórias escolares, apesar das intempéries que agem sobre os sujeitos, caracterizadas como oponentes à mobilização, a saber: traumas, maus tratos e baixas condições econômicas vivenciadas pelos indivíduos, principalmente durante a infância (XYPAS; SOUZA, 2022). Nessa construção da mobilização para o saber, Xypas e Cavalcanti (2020) apontam que ela pode ser impulsionada pelo estímulo de um tutor de resiliência – uma figura de apoio, como pais, parentes ou professores, que motiva o estudante a persistir nos estudos e buscar a superação por meio da educação. Esse apoio é fundamental para que o aluno mantenha o compromisso com o aprendizado, atribuindo sentido e valor à escola e ao conhecimento.

Com base em Charlot (1997), entendemos que a mobilização social do estudante está diretamente ligada à relação que ele estabelece com o saber, atribuindo-lhe valor e significado. É por meio desse vínculo e do desejo de aprender que sua trajetória educacional se desenvolve. Nesse sentido, apoiamo-nos também em Xypas e Souza (2022, p. 89), que destacam a importância de considerar o aproveitamento escolar dentro de uma dinâmica que envolve sentido, desejo, mobilização e atividade: “Quanto maior for o sentido atribuído ao saber, maior será o desejo de aprender e, consequentemente, maior a mobilização do estudante pelo saber, de modo a culminar numa atividade intelectual”.

Por mobilização para o saber, encontramos em Charlot (2005, p. 55) a seguinte definição:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como recurso, quando é posta em movimento que remete a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.

Para que a mobilização para o saber aconteça, é necessário que o estudante encontre sentido na busca pelo conhecimento. É impelida por esse desejo e pela atribuição de um sentido aos estudos que a criança dá à realização dessa atividade que ela se apropria do capital cultural. A mobilização na relação como saber pode ser dividida em quatro níveis, conforme demonstra o Quadro 1, segundo uma dimensão antropológica e tendo em vista o que foi encontrado em vários países, segundo Xypas e Cavalcanti (2020).

Quadro 1- Níveis de relação com o saber.

		Ideal-tipos de mobilização na relação com o saber, segundo Charlot (2005).	Níveis de mobilização na relação com o saber, Bastos, Xypas e Cavalcanti (2020)
1	Os “alunos intelectuais”	Para alguns alunos, o hábito de estudar torna-se tão enraizado que se transforma em uma segunda natureza, levando-os a uma dedicação constante ao aprendizado. Segundo os autores, esse perfil é mais comum entre indivíduos da classe média e raramente encontrado entre aqueles de origem popular.	“O aluno se mobiliza para aprender além do saber escolar. Ele busca o saber por interesse próprio.”
2	Os “alunos muito bem-sucedidos na escola”	Há alunos para os quais estudar representa uma conquista contínua do conhecimento e das boas notas, sendo essa dedicação voluntária, muitas vezes, o processo predominante entre os estudantes bem-sucedidos provenientes do meio popular.	“O pacto da excelência: mobilização máxima do aluno, no âmbito escolar.”
3	Os alunos “sobreviventes na escola”	Existem alunos que estudam não com o objetivo de aprender, mas para avançar para a próxima série, obter um diploma, conquistar um bom emprego, ter uma vida estável ou seguir um caminho considerado ideal. Esse processo de estudar apenas para passar, e não para aprender, é predominante na maioria dos alunos do meio popular.	“O pacto da mediocridade: mobilização estratégica do aluno, buscando melhor custo x benefício, ou seja, o sucesso com o menor esforço.”
4	Os alunos “completamente perdidos na escola”	Existem alunos que não compreendem o motivo de estarem na escola; estão matriculados e presentes fisicamente, mas nunca se engajaram nas lógicas específicas do ambiente escolar.	“A escola não faz sentido. O aluno não entende por que se mobilizar.”

Fonte: Charlot (2005); Bastos, Xypas e Cavalcanti (2020, p.127-128).

De acordo com as especificidades abordadas na relação com o saber, existem desvantagens de origem sociocultural que podem ser fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Contudo, como aponta Charlot (1996), não se pode desconsiderar a singularidade de cada sujeito e sua forma de se relacionar com o saber. O desejo do aluno, vinculado à percepção de sentido que ele atribui ao conhecimento e à escola, desempenha um

papel crucial em sua formação intelectual. A compreensão dessa relação envolve a articulação de histórias individuais, contextos sociais, experiências escolares e mobilizações familiares, considerando tanto o saber quanto as relações sociais que o envolvem (Charlot, 2005).

Portanto, o sucesso escolar ocorre pelo fato de a criança se apropriar do saber e por meio da relação que ela consegue estabelecer com o conhecimento. “[...] Se a teoria esquece que a relação com saber lança suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade ‘meritocrática’” (Charlot, 1996, p. 50), a qual confere à sociedade uma falsa ilusão de que os simples esforços dos sujeitos são suficientes para fazê-los progredir na sociedade, sem levar em consideração o entorno no qual esses indivíduos estão imersos. A meritocracia, ilusoriamente justa, age como ferramenta de reverberação das classes sociais no contexto contemporâneo. Contrapondo esse mecanismo, há de se reconhecer o papel institucional da escola como principal lócus de partilha não somente de saberes, mas também de hábitos, bem como é necessário ter a noção de que tais praxes corroboram na formação dos estudantes (Paludo, 2016).

2.4 A construção do ser resiliente e os tutores de resiliência como propulsores à mobilização ao saber

A denominação de resiliência é atribuída à capacidade de retomada do próprio desenvolvimento psíquico após traumas ou traumatismos que colocam em xeque a sensorialidade do sujeito e ao conjunto de símbolos que afetam o comportamento desse indivíduo (Cyrulnik, 2005). Para que um estudante de origem popular consiga se mobilizar na busca de conhecimento, a resiliência é um fator imprescindível a ser exercitado, pois sabemos que há diversos entraves que dificultam a permanência desses estudantes na escola, que decorrem das dificuldades financeiras existentes entre os estudantes dessas classes sociais, as quais, para serem atenuadas, exigem que os alunos conciliem seus estudos com alguma forma de trabalho. Dessa forma, apesar de o exercício do trabalho concorrer com o tempo que poderia ser dedicado aos estudos, é responsável por proporcionar a sobrevivência desses sujeitos e minimizar os efeitos da exclusão social (Sousa; Sousa, 2006).

Sousa e Sousa (2006) apontam que são muitas as adversidades enfrentadas pelos estudantes de origens populares para que consigam estabelecer um vínculo com o saber, tais como dificuldades financeiras, precariedade na formação escolar e baixa escolaridade dos pais. Para amenizar tais condições, é necessário que se construa permanentemente esse aluno como sujeito resiliente, cuja peça que articula seus mecanismos ocorrem no ambiente de socialização

desses indivíduos. Para que enfrentem essas dificuldades, possam se fortalecer e adquirir aprendizado mediante a experiência, é necessária a formação de um vínculo de apego seguro, sendo a família e a escola os pilares mais atuantes do processo (Cyrulnik; Anaut, 2016).

No entanto, conforme mencionam Cyrulnik e Anaut (2016), ainda que a família não proporcione apego seguro para a criança, a partir do momento que ela alcança a idade escolar e passa a frequentar a escola, essa instituição passa a exercer sobre ela forte influência, assim como a vizinhança do bairro onde a criança estabelece relações com outros sujeitos, imprimindo-lhes suas marcas. A inserção da criança nas atividades culturais locais e em grupos que apoiam determinadas causas ou esportes é fundamental para gerar nelas o sentimento de pertença e a formação de sua identidade, formando um vínculo de apego seguro, que pode atuar como fator de compensação quando o ambiente de apego seguro não pode ser obtido na primeira instituição com a qual o sujeito tem contato, que é a família.

Portanto, conforme esclarecem Cyrulnik e Anaut (2016), na formação de sujeitos resilientes, é fundamental a relação deles com outros indivíduos que os auxiliem a superar os traumas ou traumatismos da vida, que são denominados tutores de resiliência. A fim de esclarecer melhor o que são tutores de resiliência, nos ancoramos em Souza e Almeida (2009, p. 242), os quais afirmam que:

Estes podem ser um membro da família, um vizinho, um professor, um amigo, ou quaisquer outras pessoas que venham “dar a mão” a um sujeito traumatizado. Um simples gesto, anódino e imperceptível às demais pessoas, pode vir a ser um divisor de águas na vida desse indivíduo.

O estudo de caso presente neste artigo nos permitirá compreender a subjetividade de alguém que conseguiu traçar uma linha de fuga à opressão, além de outros sofrimentos e encontrar um sentido nos estudos, os quais cooperaram na construção do devir de Elizabete como professora de Ciências – subjetividade que vai se esboçando continuamente na relação com outras subjetividades que compõem o visível e com os fluxos que compõem o invisível, estabelecendo em nós estados inéditos que nos tornam outros sujeitos (Rolnik, 2018), em que os tutores de resiliência são cruciais (Cyrulnik; Anaut, 2016). A presente narrativa autorreflexiva actancial também demonstra como diferentes posturas de professores foram capazes de fazer com que Elizabete estabelecesse formas diversas de relação com o saber de Matemática e das ciências exatas e como seu entorno contribuiu para que ela pudesse lidar com as suas dificuldades em aprender a disciplina, vindo, posteriormente, a se tornar professora de Ciências.

2.5 Traçando uma linha de fuga à opressão patriarcal

Temos em Deleuze e Parnet (1998, p. 49) a conceitualização do que é traçar uma linha de fuga: “Partir, se evadir, é traçar uma linha. [...] A linha de fuga é uma desterritorialização. Os franceses não sabem bem o que é isso. É uma longa fuga quebrada”. É nessa perspectiva que Elizabete traça linhas de fuga que a desterritorializa, de maneira gradativa, de sua realidade familiar, social e econômica. Nos momentos em que a menina resolve destinar parte de sua rotina à dedicação aos estudos, ela põe em exercício sua potencialidade de mudança, e a opressão que lhe é inculcada vai se esvaindo, aos poucos.

3 Metodologia

Esta pesquisa trata de uma narrativa autorreflexiva actancial, que difere de uma biografia no sentido de que a última traz em si uma certa naturalidade ao relatar os acontecimentos da vida de um indivíduo. Tem caráter exploratório e natureza qualitativa, estabelecendo uma teorização com a Sociologia do Êxito Improvável, e está situada no âmbito da Sociologia Clínica, de Gaulejac (2013).

Tais Sociologias permitem compreender a trajetória subjetiva que leva à ascensão social do indivíduo de origem popular, bem como elementos intrincados nesse processo, assim como a construção do sujeito a partir da sua relação com fatores sociopsíquicos, respectivamente. Mediante um estudo de caso, e tendo como recurso metodológico a narrativa autorreflexiva actancial, elaborada por Bergier e Xypas (2013), cuja inspiração está na estrutura do esquema narrativo dos semióticos Greimas e Courtès (1986), a narrativa permite ao sujeito pesquisado a tomada de consciência de sua história, bem como da construção de si enquanto indivíduo, a partir da revisitação de sua trajetória e dos atravessamentos que lhe impactaram, conferindo-lhe uma compreensão de seu presente a partir de novas perspectivas apresentadas pela fundamentação de teorias.

3.1 A narrativa autorreflexiva actancial

Neste momento, apresentamos a narrativa de Elizabete, professora de Ciências da educação básica, contada em primeira pessoa. Lançaremos, em meio à narrativa, comentários com base nos autores mencionados na metodologia, a fim de evitar a “ilusão biográfica”, denunciada por Bourdieu (1986), e ajudar a esclarecer os movimentos que permitiram à narrada alcançar mobilidade social por meio do embasamento feito pela fundamentação teórica. Para

realizarmos esta análise, usaremos o esquema narrativo de Greimas e Courtès (2012 *apud* Xypas; Cavalcanti, 2020), o qual permite traçar a evolução nos termos da relação com o saber do narrado, desde o cenário inicial até a colação de grau, pelo acompanhamento e desvelamento das circunstâncias que lhe proporcionaram ascensão social (Xypas; Cavalcanti, 2020).

O Quadro 2 apresenta o esquema narrativo proposto por Greimas e Courtès (1986), que auxilia na realização da análise da narrativa a partir do conjunto de actantes, ou seja, pessoas ou situações que agem produzindo efeitos e significados à narrativa.

Quadro 2 – A narrativa reflexiva actancial.

Actantes	Função
Destinador	Quem confia a missão (pai, mãe, professor).
Sujeito/Destinatário	Quem aceita o desafio.
Objeto desejado	O que é desejado pelo sujeito.
Contrato	O que indica a missão confiada pelo destinador.
Oponentes	Os obstáculos surgidos na história, que podem ser um acontecimento, uma pessoa, ou algum trauma ou traumatismo.
Adjuvantes	Pessoas (tutores de resiliência) ou circunstâncias favoráveis na vida.
Competência	Tudo aquilo que o sujeito aprende para conquistar o objeto.
Performance	Como o sujeito vence os obstáculos e adversidades da vida; em que ponto se tornou resiliente.
Sanção	A conclusão da narrativa quando o sujeito recebe a sanção prevista.

Fonte: Elaboração própria (2022).

3.2 O cenário inicial

Narrar a própria história, mesmo que a priori, sem fins terapêuticos, é uma forma de tomar consciência dos processos que nos atravessam e constroem as nossas subjetividades, é traçar um percurso histórico entre a nossa linha inicial e a nossa linha de chegada, cuja mobilização é sustentada por um desejo de transformação e que, muitas vezes exige de nós resiliência.

Sou a segunda filha de três filhos de um técnico em eletrônica e de uma dona de casa. Meu pai interrompeu os estudos do ensino médio ao iniciar sua vida laboral na juventude, mas conseguiu terminar os estudos por meio de um programa de educação de jovens e adultos após os 40 anos de idade. Na minha família paterna, via no meu avô a figura de alguém que gostava muito de ler, apesar de não ter tido oportunidade de expandir sua escolarização para além do Ensino Fundamental. Havia um lugar na casa dele, um depósito embaixo da escada que tinha uma boa quantidade de livros que ele adquirira para seus filhos, e eu gostava muito de pegá-los para folheá-los.

Minha mãe estudou até o quinto ano do ensino fundamental, não conseguindo dar continuidade aos estudos na adolescência, pois morava na zona rural de Tupanatinga, município do agreste de Pernambuco e o deslocamento até a cidade era de difícil acesso, além do fato de que às mulheres era ensinado, desde a infância, a se dedicar aos cuidados com o lar.

Alguns meses após meu nascimento, minha mãe foi acometida por problemas de ordem mental, que se agravaram com o decorrer dos anos, passando a ter que ser internada em momentos de crise em hospitais psiquiátricos. Nesses períodos, ficávamos sob a custódia de outros parentes. Após meu pai ter constituído outra família, eu e meus dois irmãos passamos a ter que morar, em algumas ocasiões, ou com nossos avós, ou com nossas tias e tios; muitas vezes, meus irmãos e eu tínhamos que ficar em lares diferentes, entretanto, frequentar a escola sempre foi considerado como algo muito importante para os familiares que nos acolhiam e faziam questão de que frequentássemos a escola. Meus irmãos e eu sempre estudamos em escolas públicas e éramos matriculados, anualmente, ou por nossos pais, ou por algum familiar nosso.

Comentário 1: No cenário, é possível notar que a família paterna de Elizabete, apesar de ter poucos estudos e não poder transmitir às crianças *capital cultural*, pois esse conceito apresenta uma relação com o nível de instrução que os familiares podem transmitir aos sujeitos, tinha uma herança decorrente da transmissão de um *habitus* (comportamentos e valores que são apreciados pela escola) e tinha, para seus filhos, *ethos de ascensão social* – incentivo de familiares que as levasse a investir nos estudos (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Nas relações de apego, é possível supor que a instabilidade do cenário familiar tenha comprometido o estabelecimento de um apego seguro na criança; no entretanto, Bowlby (2002) propõe que os padrões de apego podem ser atualizados durante todo o ciclo vital de um indivíduo e que os educadores, amigos e parentes, conforme veremos adiante, são importantes nesse processo.

3.3 A infância e o trabalho

Fui uma criança muito curiosa, mas ao mesmo tempo era tímida e sentia dificuldade em me expressar e socializar em outros ambientes fora de casa. Lembro-me da primeira professora da pré-escola que se chamava Jarmelina; era uma professora muito afetuosa e fazia com que, ao frequentar a escola, eu me sentisse em um ambiente seguro e acolhedor, o que me motivava a querer permanecer na escola.

Comentário 2: Na narrativa de Elizabete, é possível perceber que na primeira etapa de inserção no ambiente escolar ela conseguiu estabelecer um vínculo de apego seguro com sua professora, o que lhe concernia o desejo de continuar a frequentar esse ambiente. Conforme afirmam Rodrigues e Chalhub (2009, p. 2), “os indivíduos seguros apresentam interações mais seguras [...], assim se sentirão mais voltados a interagir com terceiros”.

Nos mudamos para outra cidade, agora em outro ambiente escolar, e tendo, naquela ocasião, uma professora um tanto hostil, ir à escola me causava muito incômodo, de tal modo que, ao chegar lá, eu só pensava em poder voltar para casa. Ali me sentia numa espécie de prisão, cujo desconforto de estar lá só pôde ser amenizado quando fiz amizades com os novos colegas da turma. A ausência de afeto e cuidado por parte de minha professora me impedia de aprender. Próximo do final do ano, ela pediu para que minha mãe me alfabetizasse, pois, essa era a condição para ser promovida para o segundo ano. Tendo minha mãe logrado êxito na missão de me alfabetizar, consegui ser promovida para o ano escolar seguinte, e mais que isso, minha autoestima, confiança e empolgação por leitura foram estabelecidas.

Comentário 3: Aqui, o novo cenário no qual Elizabete estava inserida funcionava como oponente (Greimas, 1986). O ambiente que a menina tinha como seguro deixou de existir, e como não havia a possibilidade de formar um vínculo seguro com a atual professora, a sua rede afetiva na escola passou a se situar na figura de seus colegas (Bowlby, 2002). A mãe da menina atuava como incentivadora, adjuvante em seu processo de alfabetização, acreditando em seu potencial, mesmo com pouco capital cultural e sem formação adequada para tal feito – aqui, a mãe mostra ter um *mindset* de crescimento para si e para sua filha (Dweck, 2017). A atitude da mãe de Elizabete em alfabetizá-la foi essencial para desenvolver nela autoconfiança e otimismo pela contestação da crença de uma provável reprovação na escola e sua subsequente capacitação (Seligman, 2019).

Tive, em seguida, uma professora espetacular, chamada Márcia, a qual me acompanhou durante os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Era muito humana e se preocupava com o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, estimulava o desenvolvimento da autoestima e segurança. Apesar disso, eu tinha uma dificuldade natural em lidar com números e cálculos, que era vencida pela dedicação em ensinar que essa professora tinha e pelo encorajamento que ela nos dava. Durante os primeiros dois anos do ensino fundamental I, vivíamos apenas com nossa mãe, pois meu pai havia se separado e tinha constituído outra família. A saúde mental de nossa mãe se agravou e iniciaram-se os afastamentos para os internamentos; esse foi o momento em que passamos a ser conduzidos pelos nossos avós ou tios paternos.

Comentário 4: Pela fala de Elizabete, é possível perceber que esse momento de sua vida foi bastante delicado. Ao passo que houve um abandono do lar pela sua figura paterna, ocorreu, concomitantemente, o adoecimento de sua mãe. Porém, ela encontrou, na figura da sua professora e de seus outros familiares, um apoio resiliente (Cyrulnik, 2005). O relato de Eliizabete acerca de sua nova professora mostra que a docente encarava seu exercício não como uma tarefa ou carreira, mas com o sentido de vocação, o que, de acordo com Seligman (2019), reflete uma postura de compromisso apaixonado pelo

trabalho, pelo sentido atribuído e, provavelmente, pelas sensações de realização.

Voltamos a morar com o nosso pai, que era muito rígido, e nossa madrasta, que também já tinha filhos de um relacionamento anterior. Pela nova configuração de sermos uma família numerosa, passamos a viver de forma precária, e todos precisávamos trabalhar em serviços informais para conseguirmos ter um pouco de dinheiro para suprir as necessidades básicas. [...] vendíamos picolé na rua, brigadeiro na escola, revendíamos produtos de revistas de cosméticos e chegamos a fazer faxina para ganhar algum dinheiro. Eu encarava aquilo como algo temporário, pois via nos estudos um investimento para a modificação da minha realidade futura.

Comentário 5: Para Elizabete, o trabalho que era tido como uma missão, ao mesmo tempo que melhorava suas condições materiais no presente, era também motivação para a busca de algo melhor para sua vida; assim, a menina atribuiu sentido à escolarização e aos estudos (Sousa; Sousa, 2006). Nos respaldamos em Charlot (1996, p. 49), que atestar que “a criança só pode se formar, adquirir saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência”.

3.4 Primeira dobradiça dramática: a delegação precoce de responsabilidades da vida adulta e as reparações em Matemática

Na etapa final da minha infância, meu pai separou-se da segunda esposa, e tive que cuidar da casa e ajudá-lo a cuidar de outras duas irmãs bem pequenas, filhas que ele teve no segundo relacionamento. Assim, passei a ter que conciliar meus estudos com os cuidados domésticos e, ao mesmo tempo, dedicar-me a alguma atividade que trouxesse alguma fonte de renda. Eu e meus irmãos sempre dávamos um jeito de vender alguma coisa ou exercer trabalhos temporários, pois nosso pai não tinha mais uma vida financeira que pudesse suprir as necessidades de todos os filhos; além disso, minha irmã mais velha começou a ter sérios problemas de saúde e tive que começar a acompanhá-la nos internamentos, devido a esses problemas.

Encerrando o ciclo dos anos iniciais, tive que me adaptar a novos professores. Não conseguia ter êxito em Matemática e percebi que a postura rígida do professor me causava mais bloqueios com a disciplina. Ele era um bom professor, porém, a personalidade dele, de alguma forma, me assustava; sentava-me nas últimas bancas da sala de aula para não ser percebida. Não aprendia e fui reprovada por dois anos consecutivos na disciplina, num sistema chamado de

progressão parcial, em que eu podia ser promovida para o ano seguinte, contanto que corrigisse a pendência do ano anterior por meio de aprovação em testes.

Comentário 6: Elizabete, como destinatária, assumiu o contrato de auxiliar seu pai (destinador) com as atividades domésticas que eram realizadas pela sua madrasta, porém, a menina, numa atitude resiliente, continuou a investir seu tempo e dedicação também aos estudos. No entanto, Elizabete não conseguia obter boa performance na disciplina de Matemática e foi reprovada (Greimas, 1986). Nesse sentido, o trabalho doméstico, a assistência que precisava prestar à sua irmã adoecida e a atividade remunerada, que exercia de maneira informal, atuavam, em parte, como oponentes em seu processo de escolarização, e, em parte, ofereciam-lhe a oportunidade de melhorar as suas condições materiais e desenvolver suas forças pessoais e lhe proporcionavam gratificação, pois representavam vínculo com um propósito nobre, conforme explica Seligman (2019).

Até o oitavo ano, minha relação com a Matemática não era muito amistosa, e, ao ir buscar minha nota final de recuperação com uma tia de quem eu gostava muito, soube que havia sido reprovada. Ela não falou nada a respeito disso, mas me senti triste e envergonhada, então percebi que precisava contornar essa deficiência. Assim, comecei a estudar os conteúdos com antecedência às aulas, o que me levou a me tornar uma das melhores alunas. Além disso, a mudança de professor foi um fator crucial para transformar minha relação com a Matemática. O novo professor se chamava Lourenço, espiritualizado, afetuoso, se preocupava com os alunos, se disponibilizava a ajudá-los sempre e, ao perceber meu empenho e minha habilidade com a Matemática, passou a me delegar algumas atividades como monitora.

Comentário 7: Elizabete relata haver sofrido o trauma da reprovação na disciplina de Matemática, mas se mostrou resiliente ao perceber que deveria fazer algo a respeito daquilo. Houve uma retomada do seu desenvolvimento a respeito da sua postura resiliente, além de haver o desejo por parte da menina de retomar seu desenvolvimento. A mudança de professor, com o qual ela pôde estabelecer um vínculo, foi crucial no seu processo resiliente. Nesse caso, o atual professor se mostra um tutor de sua resiliência (CYRULNIK; ANAUT, 2016).

Decidi fazer o curso normal médio, pois via no curso técnico uma possibilidade maior de ascender socialmente, exercendo o magistério após o fim dos quatro anos de curso. Eu tinha vizinhas que eram professoras e achava que a vida delas era mais confortável do que a minha. Sempre ouvia falar dos meus vizinhos que filho de pobre deveria fazer curso técnico e achei que realmente seria algo bom para mim, caso meu sonho alto desse errado. Continuei sendo uma aluna dedicada em Matemática e passei a participar com professores de projetos de reforço de Matemática aos finais de semana. Como gostava muito das disciplinas de ciências, surgiu em mim o desejo de fazer faculdade de Medicina. Meu curso técnico, por ser voltado à

pedagogia, não oferecia muitos conteúdos na área de saúde, então eu pegava livros de Biologia e de Química emprestados na biblioteca da escola e estudava sempre à noite, no horário em que minhas irmãs pequenas estavam dormindo, pois não havia barulho e eu podia me concentrar. O final da minha infância e o início da minha adolescência foram marcados, basicamente, por trabalho doméstico, e, devido ao caráter opressivo do meu pai, eu não tinha uma vida social que ultrapassasse os limites das paredes da escola. Dessa forma, meu entretenimento passou a ser estudar, pois eu não podia fazer muita coisa além disso.

Comentário 8: Elizabete encontrou no curso técnico uma possibilidade mais rápida de ascensão social, a possibilidade de ter um trabalho que lhe conferisse alguma segurança financeira, e, mesmo que sua escolha trouxesse alguns prejuízos pela ausência de conteúdos que a grade curricular do curso lhe ofertava, ela aceitou o contrato de seus vizinhos. Ainda assim, ela não deixou de lado a tentativa pela Medicina e investiu nos estudos para além do nível dos “alunos muito bem-sucedidos na escola”, pois, para ela, a boa nota não era a finalidade; a menina se dedicava ao nível dos alunos intelectuais, pois ela encontrava prazer em estudar, o que se tornou sua segunda natureza (Xypas; Cavalcanti, 2020). A despeito do que se pode imaginar, a postura rígida do seu pai acabou sendo adjuvante nesse processo de produção da sua relação com o saber, pois, como não via oportunidades de entretenimento, estudar se tornou, para a menina, um mecanismo de fuga da sua realidade difícil; ela vislumbrava um propósito, apesar dos sofrimentos (Frankl, 1985). O ato de estudar resultava em gratificação, colocando-a numa experiência de imersão total, resultando naquilo que a literatura denomina *estágio flow*, no qual a concentração na atividade ocorre de tal maneira que o indivíduo alcança um estado de bloqueio de consciência (Seligman, 2015).

3.5 Segunda dobradiça dramática: a desistência de um desejo e a reorientação da trajetória

Concluí o ensino médio de nível técnico, que me conferia a possibilidade de exercer o magistério no ensino fundamental, fiz vestibular para a faculdade de medicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja inscrição foi paga por uma tia que tinha uma boa condição financeira. Fiz a prova e passei na primeira fase do vestibular; na segunda fase da prova tinha questões de Biologia, Química e Física – a última disciplina foi justamente a única que não consegui dar conta de estudar daquela maneira autônoma, em casa, então fui reprovada. A mesma tia que pagou minha inscrição de vestibular me chamou para ir morar com ela na capital; lá eu iria ajudar com as atividades domésticas e ela me ajudaria pagando as mensalidades de um cursinho preparatório para o vestibular. Aceitei a proposta, entretanto, não consegui me adaptar à vida na cidade metropolitana, pois, além de me sentir deslocada entre meus colegas de cursinho, devido às diferenças de condições socioeconômicas e o fato de vir do interior,

também sentia algo parecido em relação à família da minha tia. Decidi voltar para casa com o pensamento de conseguir um emprego e pagar as mensalidades da licenciatura em Biologia. Voltei para a casa do meu pai e passei a dar aulas de Matemática numa escola particular de reforço, por indicação de uma amiga.

Naquele mesmo ano, também prestei concurso público na minha cidade, no qual consegui obter a segunda maior nota para o cargo que havia me inscrito. No ano seguinte, aos 19 anos, fui convocada a assumir o cargo, ao passo que prestei vestibular para o curso de Biologia, já que desde criança era apaixonada por ciências e tive, durante meu percurso formativo, professoras nas quais me espelhava e me incentivaram na escolha desse curso, a professora Maria das Graças e a professora Flávia Emanuela. Conseguí obter a primeira colocação no vestibular e, com o salário que recebia no meu cargo efetivo de professora, pagava as mensalidades do meu curso.

Comentário 9: Em seu relato, Elizabete conta que não conseguiu obter aprovação no vestibular da faculdade de medicina e que recebeu apoio de sua tia, que atuou na sua jornada como destinadora e tutora de resiliência na fase que sucedeu sua formação na educação básica. O contrato seria ajudar financeiramente com as mensalidades de um cursinho preparatório para o vestibular, enquanto Elizabete ajudaria com algumas atividades domésticas (Greimas, 1986). Elizabete não se adaptou ao novo contexto, pois ela se via deslocada da sensação de inclusão e pertencimento, provavelmente devido às diferenças socioculturais percebidas por ela e nos novos grupos em que ela se viu inserida (Abreu; Ximenes, 2021). Assim, decidiu reorganizar sua trajetória, tomando ela mesma a posse e a responsabilidade de tornar-se autora de sua própria história. dando continuidade ao seu processo de individuação pelo realinhamento do seu objeto de desejo, que era um trabalho estável e a licenciatura em Biologia (Jung, 2002), para o qual se inspirou em suas professoras de Ciências da educação básica, pelas práticas culturais por elas exercidas na escola. A respeito disso, enunciaram Glenn e Malagodi (1991, p. 5) que “quando relações comportamentais que definem parte do conteúdo do repertório de um organismo são replicados no repertório de outras pessoas, em um sistema sociocultural, o comportamento replicado é chamado de prática cultural”.

Conciliar os estudos da faculdade e trabalhar exercendo a docência foi um grande desafio para mim, pois sentia que ter sido apenas uma estudante muito dedicada do curso normal médio não era suficiente para que eu conseguisse manter um clima harmonioso entre os meus alunos. Usei a palavra apenas para enfatizar que dominar bem algumas teorias não era suficiente para que eu pudesse exercer bem a docência com meus alunos e saía da sala de aula exausta.

Comentário 10: Zago (2006) demonstra um estudo que evidencia que permanências prolongadas no processo de escolarização sem o exercício de atividade remunerada pelos estudantes é privilégio de uma parcela reduzida

da população brasileira. Em seu estudo, analisa o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares e, entre os entrevistados, constata que o trabalho é exercido pelos estudantes de forma concomitante aos estudos, muitas vezes antes mesmo do ensino superior, sendo a escolaridade exercida com o trabalho para melhoria das condições materiais de sobrevivência sob as diversas conformações de relação estudo-trabalho, quer seja exercendo trabalhos com jornadas de tempo parcial ou integral, ou mediante serviços prestados pelos estudantes na universidades e que recebem bolsas de estágio ou de iniciação científica.

Não saber como resolver problemas de indisciplina entre meus alunos, não encontrar o tempo e temas que tivessem relevância para prender a atenção deles, assim como não conseguir estabelecer um roteiro em que pudesse me apoiar para direcionar os momentos de atividades com a turma, me faziam ser tomada pela sensação de impotência. Além disso, tinha medo de comunicar algumas informações sobre as crianças com os pais, temendo uma possível reação negativa deles. Eu me sentia perdida e perdia o sono pensando nos problemas que enfrentaria no dia seguinte no ambiente da sala de aula.

Comentário 11: Elizabeth se depara com sentimentos que se enquadram naquilo que Seligman (2019) descreve como traço pessimista, a crença de que os problemas são duráveis e escapam ao controle daqueles que os vivenciam, e isso pode ter decorrido de um fenômeno que o autor denomina *desamparo aprendido* e se caracteriza pela desistência de reagir a situações negativas no intuito de superá-las, após ter passado repetitivamente por experiências desagradáveis. O indivíduo passa a aceitar passivamente a realidade sob a forma que se apresenta, pois acredita que habilidades são imutáveis. Isso se encaixa naquilo que Dweck (2017) apresenta como sendo uma predisposição psicológica de indivíduos que têm um padrão comportamental baseado num *mindset fixo*.

Apesar das dificuldades, encontrei no meu trabalho um ambiente muito acolhedor, pois havia colegas que tinham experiência, me deram apoio emocional e dicas pedagógicas para me ajudar a enfrentar os problemas com a turma. Nessa escola, conheci uma professora chamada Daniella, que por sinal era afilhada de uma tia minha, a qual tinha uma prática pedagógica excelente. Também tive muito apoio da coordenadora pedagógica, que se chama Emmanuella, e da diretora da escola, Socorro. Elas foram meu apoio resiliente para não desistir da profissão durante o estágio probatório.

Comentário 12: Elizabete se vê desafiada a adquirir as competências necessárias para pôr em prática sua atividade docente. Ela afirma que apesar de ter domínio de teorias, se vê sem saber como agir na prática pedagógica da sala de aula. Ela conta com adjuvantes nessa fase, que se constituem na figura de suas colegas de trabalho, auxiliando no seu processo resiliente, fazendo com que ela acreditasse que era possível tornar a sala de aula um local mais harmônico (Greimas; Courtès, 1986; Cyrulnik; Anaut, 2016).

3.6 Terceira dobradiça dramática: a saída da casa paterna, o luto pela irmã e a retomada da trajetória

Trabalhava, cursava a graduação e continuava exercendo as atividades domésticas. O mesmo ambiente familiar de opressão era persistente, não havia vida social além da esfera do trabalho e da faculdade. Havia um excesso de vigilância por parte da minha figura paterna, até o dia que ele expulsou meu irmão, por ter chegado tarde em casa. Foi então que decidi fazer algo a respeito dessa postura, que, para mim, era muito radical, então decidi procurar um lugar para que eu e meu irmão pudéssemos morar juntos.

Após nos mudarmos, carreguei por cerca de dois anos um certo pavor de enfrentar o mundo para além das paredes do novo lar, pois antes, na casa paterna, meus espaços de liberdade eram inexistentes, e desconstruir isso foi, e é, um processo muito lento. Minhas aulas na faculdade continuaram, fiz novos amigos e enfrentei mais uma vez o adoecimento da minha irmã mais velha, que engravidou e seu estado de saúde, que já era complicado, se agravou mais ainda. Soubemos que a criança que ela gestava estava morta, e fui com ela mais uma vez para o hospital como acompanhante.

Comentário 13: Podemos perceber, a partir de Foucault (2014), que, em sua obra “Vigiar e punir”, trata dos regimes de poder instituídos em diversas instituições a fim de formar corpos dóceis e disciplinados. É sob a perspectiva de poder semelhante, baseada em disciplina e adestramento, que a atitude da figura paterna se apresenta no relato de Elizabete, e a atitude de cuidado com seus familiares parece uma constante que lhe acompanha, uma missão da qual ela não pode se negar em cumprir. “É preciso considerar que uma pessoa que esteve sob a incrível tensão psicológica [...] por tempo prolongado, mesmo que após a libertação naturalmente está ameaçada por certos perigos psicológicos, justamente por causa da “descompressão” repentina. [...] a pessoa subitamente aliviada de enorme pressão anímica poderá ser prejudicada em sua saúde espiritual e mental (Frankl, 1985).

Depois desse episódio do internamento da minha irmã, seu quadro de saúde se tornara ainda mais agravado. Eu estava numa mudança, quando o marido dela abruptamente me avisou que ela estava internada e corria risco de vida. Fui ao hospital o mais rápido que pude e me deparei com a notícia de que ela havia falecido; entrei em estado de choque e depois disso fui acometida por uma tristeza muito profunda. Senti um forte sentimento de culpa por não ter dado a assistência que talvez evitasse que essa perda ocorresse. Nesse processo de tristeza, arrastei meu curso por dois anos a mais que o esperado, pois não me sentia mais motivada a estudar; ia à faculdade sem entusiasmo algum.

Comentário 14: Em sua fala, percebemos que Elizabete se depara agora com um estado de apatia, que a impede de enxergar o sentido de sua existência. Pode-se concluir, a partir de Frankl (1985), que “A apatia e a insensibilidade emocional, o desleixo interior e a indiferença – tudo isso está relacionado a características do que designamos segunda fase dentro das reações anímicas do recluso no campo de concentração [...]”; é possível perceber tais aspectos psíquicos em Elizabete, em razão de dores sofridas de maneira sucessiva.

Fui ao encontro de amigos que fiz pelo caminho. Entre eles, estava Daniella, que me perguntou quando eu ia concluir a licenciatura; respondi que terminaria naquele semestre. A pergunta da minha amiga e minha resposta fizeram com que eu reagisse ao estado de desânimo em que eu me encontrava, e, a partir disso, consegui me mobilizar para escrever meu trabalho, o qual consegui concluir em quinze dias corridos, apresentei e pude obter a nota máxima.

Comentário 15: Elizabete tomou para si a percepção de que estaria deixando ser levada pela vida e que havia perdido o controle sobre ela e, certamente, percebeu mais uma vez que necessitava fazer algo a respeito disso. Ela encontrou, em seus amigos, os tutores de resiliência implícitos que apoiaram a retomada de seu desenvolvimento após o trauma causado pelo luto da irmã. Cyrulnik e Anaut (2016) revelam que existem tutores de resiliência explícitos, que se constituem na figura de um terapeuta que ajuda o traumatizado a mentalizar e dar coerência à representação do trauma do ferido; e os tutores implícitos são aqueles que fazem parte do ambiente familiar ou cultural do traumatizado, a quem é dado o apoio e a compreensão.

No trabalho, encontrei um amigo, Diêgo, que me indicou para dar aula em curso preparatório e me fez acreditar que eu poderia buscar mais e me apresentou o programa de educação contemporânea da UFPE do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), para o qual fiz um projeto e preparei a documentação, no entanto, no ato da inscrição, esqueci de inserir um dos documentos e fui indeferida. Mesmo assim não parei. Conheci mais dois programas de pós-graduação stricto sensu e fui tentando, no entanto, sem sucesso. Até conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPE do CAA por intermédio de minha amiga Helena, para o qual me inscrevi e, finalmente, consegui ser aprovada. O meu desejo agora é que eu não perca a vontade de dar passos maiores, pois sinto que é isso que me mantém viva.

Comentário 16: Aqui, Diêgo e Helena apareceram como destinadores, cujas missões dadas foram introduzir Elizabete como professora de um cursinho preparatório para concursos e apresentá-la a novos objetos de desejo, com os quais Elizabete firmou contrato. Pois, como é possível observar na fala da entrevista, ela revelou que precisava se pôr em movimento e viver experiências diferentes. Helena não somente apresentou o programa de pós-graduação em que Elizabete conseguiu ser aprovada, como a incentivou a participar e fez com que ela acreditasse ser um sonho tangível.

4 Considerações finais

Por meio deste estudo de caso, buscamos compreender a subjetividade de Elizabete ao buscar respostas aos seguintes questionamentos: Quais as condições que permitem o êxito escolar e a ascensão social de uma pessoa de origem popular que enfrenta a subjugação patriarcal e o adoecimento materno na fase inicial de seu desenvolvimento? De que maneira os tutores de resiliência contribuíram na formação da relação com o saber de uma aluna de origem popular? Como a situação de opressão vivida pela menina Elizabete contribuiu com o seu processo de individuação?

Ao tomarmos conhecimento da narrativa autorreflexiva actancial de Elizabete, é possível perceber que sua trajetória foi marcada por diversas situações que eram conflitantes com o que ela pretendia conquistar, no entanto, no embate com essas adversidades, ela pôde desenvolver forças pessoais que a tornaram resiliente. Em seu percurso, ela se deparou com diversos tutores de resiliência, como professores, vizinhos, familiares e amigos, com os quais a estudante estabeleceu vínculos de apego seguro, o que lhe condicionou a obter boa performance diante dos desafios propostos. Na luta contra os obstáculos, a estudante adquiriu competências que a permitiram alcançar os objetos desejados, como aprender Matemática, passar em concurso público, concluir a faculdade e cursar um mestrado numa universidade federal.

Segundo Seligman (2019), há um caminho que os educadores encontraram para conduzir os alunos à aprendizagem, que reside no favorecimento dos pontos fortes, acompanhamento com gentileza, estudos aprofundados, ligação emocional entre o(a) aluno(a) ou entre aluno(a) e conteúdo e atenção. Muitos desses pontos foram cruciais para a transformação de Elizabete e, consequentemente, para sua satisfação enquanto profissional. Os professores que Elizabete teve no caminho, principalmente a professora da etapa inicial de sua escolarização, foram cruciais para o desenvolvimento da autoconfiança da menina, que descobre que, apesar de sua personalidade introvertida, ela poderia superinvestir nos estudos, mobilizando-se para a aprendizagem para além do nível de sobrevivente no ambiente escolar.

Apesar de focalizarmos este estudo nos aspectos sociopsicológicos, é necessário frisar que a estudante, durante seu processo de escolarização, associava, de alguma maneira, os estudos com a prática de alguma atividade remunerada, o que lhe permitia melhorar as condições materiais enquanto passava pela etapa de escolarização. Ressaltamos que, em suma, a maioria dos jovens que concluem a escolarização na rede pública da educação básica vem de

famílias de baixo capital econômico, o que lhes dificulta o acesso ou a permanência no ensino superior, pois a universidade particular ou pública gera demandas que carecem de capital para financiar seus custos com material, alimentação, deslocamento e moradia, no caso de estudantes que se mudam para campus distantes de suas cidades (Abreu; Ximenes, 2021). Com isso, vemos que é imprescindível a expansão de políticas públicas voltadas a esse público, maximizando a quantidade de estudantes que necessita de auxílio para sobreviver às diversas etapas da formação escolar.

Nesses termos, a existência de políticas públicas que possam melhorar as condições materiais de sobrevivência dos envolvidos no processo educativo e fazer com que nossas escolas se tornem ambientes desejáveis para a permanência dos nossos alunos é primordial para a construção de suas aprendizagens, pois há muitos estudantes que só encontram no ambiente escolar o apoio sólido e as redes de afeto necessários para construção de suas bases, capazes de torná-los resilientes na construção de suas histórias, além de ser o espaço em que os estudantes podem desenvolver as habilidades necessárias para estabelecer melhores relações com o seu meio social, pelos modelos de representação que eles encontram nos profissionais que atuam naquele ambiente.

É necessário levar em consideração que, apesar das circunstâncias e dos sofrimentos vividos pela menina em seu percurso, a rede social de apoio com a qual Elizabete se deparou no decorrer de sua vida, formando vínculos de apego seguro, entre os quais se situaram, além dos professores, os colegas de trabalho, amigos, parentes e vizinhos, que foram fundamentais em suas tomadas de decisões e tornaram-se seu apoio resiliente no enfrentamento de sua jornada e em seu processo de individuação. Dessa forma, mesmo encarando doenças familiares, pobreza, opressão e luto, a menina, ao traçar as linhas de fuga de sua sujeição, conseguiu manter em si a liberdade interior, que Frankl (1985) menciona em sua obra, que lhe permitiu desenhar o sentido de sua existência a partir do seu sofrimento, tornando-a digna dele.

O estudo de caso de Elizabete nos possibilita compreender que não somente o reconhecimento pelo próprio indivíduo de seus pontos fracos, ou seja, de suas sombras, mas também a atitude que ele opera diante destes, é o que o torna capaz de conduzir seu processo de individuação. Isso corrobora a produção do si mesmo, por meio da ampliação de suas potencialidades, e, nesse processo, apesar de individual, há uma forte influência do entorno social no qual o sujeito está inserido.

Referências

- ABREU, M. K. A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, 2021, v. 32, e200067, 2021.
- BASTOS, A. A.; XYPAS, C.; CAVALCANTI, J. D. B. A relação ao saber do filho de um frentista que se tornou doutor em Matemática. In: XYPAS, C.; CAVALCANTI, D. (orgs.). **Da luta pelo saber à construção do êxito escolar**. Curitiba: CRV, 2020, p.125-138.
- BERGIER, B.; XYPAS, C. Por uma Sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados na escola francesa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 47, n. 33, p. 36-58, set/dez. 2013.
- BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, p set./dez., 497-594, 2010. P. 487-594.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 62-63, p. 69-72, [1986] 2011.
- BOWLBY, J. **Apego**: a natureza do vínculo. v. 1. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. (97), p. 47-63, 1996. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803>. Acesso em: 23 abr. 2025.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Reimp. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CYRULNIK, B. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CYRULNIK, B.; ANAUT, M. **¿Por qué la resiliencia?** Lo que nos permite reanudar la vida? Barcelona: Gedisa, 2016.
- DELEUZE, G.; PARRET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DWECK, C. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.
- FADIMAN, J.; & FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da Sociologia do indivíduo à Sociologia do sujeito. **Cronos**, Natal, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez., 2013 2004-2005.

GLENN, S. S.; MLAGODI, E. F. Process and content in behavioral and cultural phenomena. **Behavior and Social Issues**, Berlim, v. 1, 1-14, 1991.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. **Sémiotique**: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1986.

JUNG, C. G. **Cartas II**. Petrópolis: Vozes, 2002

PALUDO, M. de L. **A escola e a formação dos estudantes**: saberes, hábitos e praxes. 2016.

RODRIGUES, S.; CHALHUB, A. **Amor com dependência**: um olhar sobre a teoria do apego. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Centro Universitário Jorge Amado, UNIJORGE, Salvador, 2009.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2018. Palestra proferida no concurso para o cargo de professor titular da PUC-SP, realizada em 23 de jun. de 1993.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica**: use a psicologia positiva para alcançar todo seu potencial. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SOUSA, L. M.; SOUSA, S. M. G. Jovens universitários de baixa-renda e a busca pela inclusão social via universidadeuniversidade. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n. 2, dez., 2006.

SOUZA, F. C. S.; ALMEIDA, M. C. X. Resiliência e educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 239-243, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3963>. Acesso em: 14 dez. 2022.

VERGUEIRO, P. V., P. Jung, entrelinhas: reflexões sobre os fundamentos da teoria junguiana com base no estudo do tema individuação em cartas. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 125-143, 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

XYPAS, C.; CAVALCANTI, D. Relação ao saber, êxito escolar e ascensão social: articulações e recontextualizações teóricas e metodológicas. In: XYPAS, C.; CAVALCANTI,

J. D. B. (orgs.). **Da luta pelo saber à construção do êxito escolar:** contribuição à Sociologia do êxito improvável. Curitiba: CRV, 2020. p. 35-52.

XYPAS, C.; SOUZA, J.N. A menina feirante que se tornou professora de Matemática: processo de resiliência e construção da relação ao saber. *In: XYPAS, C.; CAVALCANTI, D. (orgs.). Narrativas autorreflexivas actanciais de professores de origem popular.* Curitiba: CRV, 2022, p. 85-109.