



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

ANTONIA ALEKSANDRA MENDES OLIVEIRA

NA TERRA DA LUZ:

**“O SOL NASCE PARA TODOS, MAS A SOMBRA É PARA POUCOS!”
PROJETOS DE VIDA E CAMPOS DE POSSIBILIDADES DOS JOVENS DAS
CLASSES POPULARES – FORTALEZA – CE.**

FORTALEZA

2015

ANTONIA ALEKSANDRA MENDES OLIVEIRA

NA TERRA DA LUZ:

“O SOL NASCE PARA TODOS, MAS A SOMBRA É PARA POUCOS!”

PROJETOS DE VIDA E CAMPOS DE POSSIBILIDADES DOS JOVENS DAS CLASSES
POPULARES – FORTALEZA – CE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andrea Borges Leão.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- O49p Oliveira, Antonia Aleksandra Mendes.
Na Terra da Luz: “O sol nasce para todos, mas a sombra é para poucos!” Projetos de vida e campos de possibilidades dos jovens das classes populares – Fortaleza - CE / Antonia Aleksandra Mendes Oliveira. – 2015.
200 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude.
Orientação: Profa. Dra. Andrea Borges Leão.
1. Estudantes do ensino médio – Condições sociais. 2. Projetos de vida. 3. Desigualdades sociais. I. Título.

CDD 373.98131

ANTONIA ALEKSANDRA MENDES OLIVEIRA

NA TERRA DA LUZ:

“O SOL NASCE PARA TODOS, MAS A SOMBRA É PARA POUCOS!”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude.

Aprovada em: 22 / 06 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Andrea Borges Leão (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antonio George Paulino
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco Alencar Mota
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Dedico este trabalho aos interlocutores da pesquisa, na esperança de que seus projetos de vida sejam conquistados. Desejo, cheia de gratidão e esperança, que os que pretendem cheguem ao ensino superior. A educação, mesmo sendo um direito constitucional, de fato, ainda é um privilégio que espero ver estendido a todos.

AGRADECIMENTOS

Há tantos colaboradores neste trabalho que receio não contemplar a todos que, de alguma maneira, deram sua contribuição. De qualquer forma, cito aqueles sem os quais não seria possível chegar até aqui e apresentar este resultado. Sou grata e dedico com carinho aos meus pais, Antonia e Chico Bastos, que ofertaram seus ensinamentos de simplicidade e força para caminhar. Agradeço e dedico com amor ao Paulo, meu amado companheiro, que sempre colaborou e apostou nos meus propósitos. Agradeço também a Carmen e José Francisco, aos meus irmãos Fágner e Fábio, e a todos os amigos, com estima particular a Lena e a Priscilla.

Aos mestres de toda minha trajetória estudantil, incluindo os professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú e os da Universidade Federal do Ceará. À Prof^a. Dr^a. Andrea Borges Leão por sua orientação, e cito também com muito carinho os professores da casa: George Paulino (sempre tão solícito), Alba Carvalho, André Haguette, Geísa Mattos, Irllys Barreira, Eduardo Diathay e Linda Gondim, por suas contribuições especiais. Faço também um agradecimento aos funcionários da instituição, em especial, da coordenação do Programa de Pós-graduação em Sociologia, pelo zelo com que sempre me atenderam.

Aos meus colegas de turma, representados por Jô, Raphael e Lívia (com carinho especial). Através deles, estendo a todos os demais meu carinho, pelas trocas de experiências e as alegrias que vivemos juntos. À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), fomentadora desta pesquisa.

À equipe docente da Escola Paróquia da Paz, em particular, ao coordenador pedagógico Wilder, que, sempre prestativo, possibilitou esclarecimentos importantes. À Dona Maria Barbosa, ex-professora da Escola, que me ofereceu informações e depoimentos valiosos. E muitíssimo grata a todos os estudantes que participaram de todo o processo da pesquisa.

“Todo dia o sol da manhã vem e lhes desafia/
Traz do sonho *pro* mundo quem já não o
queria [...] Lhe nega oportunidades
Mostra a face dura do mal/ A esperança não
vem do mar/ Nem das antenas de TV/ A arte
de viver da fé/ Só não se sabe fé em quê.”

(Paralamas do Sucesso)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre os percursos de vida e as perspectivas de futuro de estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola Paróquia da Paz, instituição pública estadual, localizada no bairro Aldeota, em Fortaleza – Ceará. Procura-se conhecer as intenções, anseios, e, por conseguinte, dificuldades e possibilidades que os sujeitos têm, considerando suas trajetórias pessoais e suas experiências escolares. Procura-se conhecer como são elaboradas as estratégias para realização de seus propósitos de vida em seus cotidianos, a partir da socialização que vivenciaram em suas realidades concretas. Para pensar o campo de possibilidades desses jovens, enquanto cenário possível e moldável em que se está inserido, discutem-se, à luz de diferentes autores, diversas categorias de suporte, tais como desigualdades sociais e escolares, acumulação do privilégio cultural, marginalização e ocultação de saberes e práticas sociais, currículo, inteligência, dom individual e mérito pessoal. As ponderações aqui traçadas são frutos de reflexões, estudos teóricos e empíricos, que revelam o desafio que é romper com as circunscritas oportunidades reservadas aos jovens e adultos das camadas populares. As chances de consumação dos projetos ou propósitos de vida, escolares ou profissionais, para os menos abastados, são escassas e contundentes. Considerando que o próprio sistema social e escolar filtra e classifica desigualmente, a pesquisa se propõe a desnaturalização das definições de sucesso e fracasso de vida, expressas pelas hierarquias de saberes e práticas arregimentadas socialmente, como escolha ou competência individual.

Palavras-chave: Trajetórias escolares juvenis. Desigualdades sociais. Desigualdade de oportunidades. Projetos de vida. Campo de possibilidades.

ABSTRACT

This work is a result of a research about the life's ways and the future perspectives of the students of the third year of high school at the Paróquia da Paz School, public state institution, located in Aldeota neighborhood, in Fortaleza – Ceará. I research the student's intentions, aspirations, and further, their difficulties and possibilities, considering their personal path and scholar experiences. I try to know how the strategies for achieving their life purposes in their daily lives are elaborated, from the socialization that they experienced in their concrete realities. To think about the field of possibilities of these youths, I discuss from the ideas of different authors, several support categories, such as social and scholar differences, cultural privileges accumulation, marginalization and concealment of knowledge and social practices, curriculum, intelligence, individual gift and personal merit. The considerations outlined here are made thought reflections, theoretical and empirical studies, which show the challenge of breaking with the circumscribe opportunities reserved to the youths and adults of popular classes. The chances of consummation of student's project or purposes of life, professional or educational to the poorest people are scarce and pointed. Considering that the own social and educational system filter and classify in a unequal way, the research propound the denaturalization of the definitions of success and failure in life, express by the hierarchies of knowledge and practice that are regimented socially as individual choice or competence.

Keywords: Youth school careers. Social inequalities. Inequality of Opportunities. Life Project. Possibilities field.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da rua da escola no mapa	57
Figura 2 – Localização da Escola no bairro	57
Figura 3 – Fachada da Escola em 2013	60
Figura 4 – Símbolo da Escola	60
Figura 5 – Fachada nova da Escola a partir de setembro de 2014	60
Figura 6 – Espaço de convivência da escola	60

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1	–	Idades dos estudantes pesquisados	40
Gráfico 2	–	Sexo dos estudantes pesquisados	42
Gráfico 3	–	Cor/etnia dos estudantes pesquisados	42
Gráfico 4	–	Estado civil e filhos	43
Gráfico 5	–	A vida escolar do grupo	44
Gráfico 6	–	Índice de frequência na pré-escolar	44
Gráfico 7	–	Índice de repetência escolar	44
Gráfico 8	–	Tempo reservado de estudo extra escolar informado	45
Gráfico 9	–	Ocupação do tempo livre	46
Gráfico 10	–	Cursos que fizeram ou fazem	47
Gráfico 11	–	Grau de escolaridades das mães	48
Gráfico 12	–	Grau de escolaridades dos pais	48
Gráfico 13	–	Diferença de escolaridade entre os cônjuges	49
Gráfico 14	–	Profissão das mães	50
Gráfico 15	–	Profissão dos pais	51
Gráfico 16	–	Índices das respostas dos alunos que gostam de estudar	52
Gráfico 17	–	Motivação informada pelos estudantes para frequentar a escola	52
Gráfico 18	–	Incentivo aos estudos pelos familiares ou outros agentes	53
Gráfico 19	–	Frequência em teatros, bibliotecas, cinemas, exposições e espetáculos de arte	55
Gráfico 20	–	Naturalidade dos alunos	79
Gráfico 21	–	Endereço dos alunos por eles informados	80
Gráfico 22	–	Meios de transporte utilizados pelos alunos	83
Gráfico 23	–	Tipo de moradia dos alunos	83
Gráfico 24	–	Situação das moradias dos alunos	83
Gráfico 25	–	Números de pessoas por moradia	84
Gráfico 26	–	Contribuição para a renda familiar	84
Gráfico 27	–	Renda mensal familiar	85
Gráfico 28	–	Participação na renda familiar	85
Gráfico 29	–	Benefício sociais recebidos	86

Gráfico 30 – Classe social dos alunos por eles informado	86
Gráfico 31 – Profissão dos estudantes que já trabalham	100
Gráfico 32 – Profissões desejadas pelos estudantes que já trabalham	101
Gráfico 33 – Profissões desejadas pelos estudantes que não trabalham	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ITINERÁRIO METODOLÓGICO PERCORRIDO	19
2.1	Trajetos das inserções no campo – A chegada à escola: dos primeiros contatos ao contato com os estudantes	28
2.2	Contato com o Núcleo Gestor e os professores	29
2.3	Adentrando devagar no espaço dos estudantes e aplicação dos questionários	31
3	JUVENTUDE: UMA CATEGORIA MALEÁVEL	37
3.1	Os interlocutores da pesquisa: estudantes do 3º ano do Ensino Médio – jovens e os (novos alunos) os adultos (remanescentes)	38
3.1.1	<i>Idade (faixa etária)</i>	39
3.1.2	<i>Sexo e cor/etnia, estado civil e filho</i>	41
3.1.3	<i>Trajétoria escolar pessoal dos pesquisados</i>	43
3.1.4	<i>Tempo diário de estudos informado por eles</i>	45
3.1.5	<i>Como usam o tempo de lazer e de formação instrucional</i>	46
3.1.6	<i>Conhecendo as origens – possível legado familiar dos estudantes / Grau de escolaridade dos progenitores ou responsáveis equivalentes</i>	47
3.1.7	<i>A profissão dos pais – os primeiros ofícios de referência</i>	50
3.1.8	<i>Transmissão familiar da aproximação com a escola</i>	51
4	A ESCOLA PARÓQUIA DA PAZ NO CONTEXTO DA CIDADE: SITUANDO O CAMPO FÍSICO DA PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS	57
4.1	Dados históricos da fundação da Escola Paróquia da Paz – ponto agregador dos sujeitos estudados	57
4.2	Espaço físico da Escola e seus equipamentos	60
4.3	Estrutura organizacional, matrícula e desafios da Escola	61
4.4	Análise macrossociológica da realidade social: os impactos dos valores coletivos sobre a constituição do indivíduo	66
4.5	Família, grupos sociais e educação incidental na vivência cotidiana versus a educação escolar	66
5	O LUGAR SOCIAL: DESCRIÇÃO DO ENTORNO DA ESCOLA	77

	VERSUS O ESPAÇO E A CONDIÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS	
5.1	Naturalidade e endereço domiciliar dos estudantes	78
5.2	Transporte, moradia, caracterização familiar e renda	82
5.3	Pertencimento de classe social	86
6	PROJETO DE VIDA E CAMPO DE POSSIBILIDADES: CONCEITUANDO E CONHECENDO O SENTIDO PRÁTICO DE PROJETO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA	89
6.	Individualidade, linguagem e emoção como ponto de partida para entender o que é o conceito de projeto	89
6.2	Emoção, Projeto e Campo de Possibilidades	93
6.3	Expectativas de trabalho dos pesquisados num apanhado geral – estudantes <i>versus</i> estudantes trabalhadores	100
6.4	“Achados” na escrita dos interlocutores sobre suas expectativas de vida após o ensino médio – interpretando seus textos	102
6.5	Contornos entre trabalho e escola – os jovens na corda bamba	110
6.6	Estudos de casos em relatos de vida	112
6.7	Relatos biográficos – seis jovens entre os sonhos, os desejos, as necessidades e os projetos de vida	113
6.7.1	<i>Caso 1 – Maitê entre o peso da Toga e o encanto pelo artesanato de bonecas .</i>	113
6.7.1.1	<i>Terra natal e suas andanças com a família</i>	113
6.7.1.2	<i>A família de Maitê</i>	114
6.7.1.3	<i>Lugar onde mora hoje e a vizinhança</i>	115
6.7.1.4	<i>Escola, introdução ao trabalho informal e suas atividades cotidianas</i>	116
6.7.1.5	<i>Formação, escolhas e perspectivas para o futuro</i>	117
6.7.2	<i>Caso 2 – Scarlet – edificando sonhos e batalhando para “concretiza-los”</i>	121
6.7.2.1	<i>Criação familiar compartilhada e domicílios diversificados</i>	121
6.7.2.2	<i>A família de Scarlet</i>	122
6.7.2.3	<i>Vida escolar – entre a rede particular e pública de ensino</i>	124
6.7.2.4	<i>Scarlet e a relação com a cidade</i>	125
6.7.2.5	<i>As influências que motivaram seus sonhos e planos</i>	126
6.7.2.6	<i>Planos para o futuro</i>	128
6.7.2.7	<i>Atividades de lazer e responsabilidades</i>	129
6.7.2.8	<i>Sobre a profissão desejada</i>	129

6.7.2.9	<i>Planos esquematizados</i>	131
6.7.2.10	<i>Refazendo a rota em 2015</i>	132
6.7.3	<i>Caso 3 – Lucas o profissional da saúde – entre a Odontologia e a Enfermagem</i>	135
6.7.3.1	<i>Um quase seminômade forçado nas trilhas alternativas com a família</i>	135
6.7.3.2	<i>Lugar onde mora hoje e a vizinhança</i>	135
6.7.3.3	<i>Os conflitos familiares</i>	135
6.7.3.4	<i>A separação traumática dos pais</i>	136
6.7.3.5	<i>Trajatória escolar com consecutivas interrupções</i>	136
6.7.3.6	<i>O uso do tempo atual</i>	138
6.7.3.7	<i>Profissão desejada e projetos futuros</i>	142
6.7.3.8	<i>Sonhos</i>	143
6.7.3.9	<i>Os projetos de vida em curso em 2015</i>	145
6.7.4	<i>Caso 4 – Diego: (sobre)vivendo da beleza alheia</i>	148
6.7.4.1	<i>A família e o silêncio</i>	148
6.7.4.2	<i>Vida Escolar</i>	149
6.7.4.3	<i>ENEM e FIES</i>	151
6.7.4.4	<i>Trabalho: sustento e satisfação</i>	152
6.7.4.5	<i>Influência sobre suas escolhas, sonhos e planos para 2015</i>	154
6.7.5	<i>Caso 5 - Victor no território dos tatames – lutar para viver e viver para lutar</i> .	157
6.7.5.1	<i>Nos Trilhos, nas trilhas e na arena da vida</i>	157
6.7.5.2	<i>Família extensa</i>	158
6.7.5.3	<i>Escolaridade</i>	159
6.7.5.4	<i>Trabalhos fugazes versus a luta como aposta de profissão e promessa de prosperidade</i>	160
6.7.5.5	<i>Planos para o futuro</i>	165
6.7.6	<i>Caso 6 – Taciana: mãos que cuidam – trabalho doméstico, trabalho com idosos e apreço ao voluntariado</i>	168
6.7.6.1	<i>Nasce na capital, é criada no interior e retorna a capital em busca de trabalho</i>	168
6.7.6.2	<i>Família – admiração pelo pai, conflitos com a mãe – ranços históricos de discriminação racial rodeiam sua relação familiar</i>	169
6.7.6.3	<i>A percepção que Taciana tem da mãe e a relação distanciada entre elas</i>	172
6.7.6.4	<i>Trajatória escolar com consecutivas interrupções</i>	173

6.7.6.5	<i>Trabalho e vida privada no mesmo espaço e tempo</i>	175
6.7.6.6	<i>Planos para o futuro</i>	177
6.7.6.7	<i>Planos para 2015</i>	180
7	CONCLUSÃO	181
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIOECONÔMICO	195
	APÊNDICE B – PRODUÇÃO ESCRITA	198
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	199

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre os percursos de vida e as perspectivas de futuro de estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola Paróquia da Paz, instituição pública estadual, localizada no Bairro Aldeota, em Fortaleza. Por conseguinte, investigo as dificuldades e possibilidades de realização de seus propósitos, a partir de suas trajetórias pessoais e suas experiências escolares. O debate central está focado nas apreciações destes jovens sobre suas intenções, seus anseios e suas estratégias, elaboradas em seus cotidianos a partir da socialização vivenciada em suas realidades concretas.

Inicialmente, observo nas falas dos interlocutores que, de um modo geral, seus propósitos aparecem como um discurso massificado do qual se apropriaram, como: estudar para ter uma formação e um título, alcançar uma carreira de sucesso, ter estabilidade profissional e financeira. Estas aspirações são, sobretudo, fomentadas pela própria escola e pelo mercado de trabalho¹, como modelos oficiais de conduta de vida, estabelecidos e valorizados socialmente. Mas ao absorverem estes valores e concepções de mundo, como alvos de vida, tais elementos passaram a fazer sentido para eles, inclusive, como estratégias de sobrevivência. De qualquer forma, cada sujeito carrega um conjunto de anseios gestado a seu modo em suas histórias particulares. Eles próprios verbalizam que tais anseios se resumem em melhorar sua vivência e “ser alguém na vida”.

Contudo, realidades em confronto, ou em adaptação, anunciam que há muito que investigar na relação entre escola, trabalho e melhoria de vida. No andamento da pesquisa procurei compreender quais motivações fazem alguns indivíduos manejarem seus propósitos futuros depositando suas expectativas no prosseguimento à educação institucional, como instrumentalização e preparação de suas vidas após a conclusão do ensino médio, e outros, vislumbram trilhar outros caminhos.

Elejo como pano de fundo a instituição escolar. Na contemporaneidade, escola e juventude são imagens reciprocamente associadas. Não se cogita positivamente “ser jovem” desvinculado do universo escolarizado. Hoje, a concepção de juventude não escolarizada é

¹ O mundo do trabalho é vasto e opera com diferentes perspectivas de atividades laborais, mas os interlocutores se reportam ao mercado de trabalho, que conforme o economista Barbosa Filho (2012), é formado por aqueles que ofertam sua força de trabalho e aqueles que demandam essa força, em um sistema onde se determinam a quantidade de trabalho contratada e o preço pago pela mesma (salário). A tendência atual deste mercado é pela busca por trabalhadores mais qualificados, especialmente, no que se refere à habilidade de operar em novas tecnologias.

descreditada e colocada sob suspeição, a partir da lógica da razão indolente² – ocidental, moderna, capitalista, evolucionista, classificatória e reducionista (SANTOS, 2010; SPOSITO, 2005). Tal fundamento também se estende aos adultos com escolaridade básica incompleta, vítimas de sanções que lhes são impostas na restrição cada vez mais cruel no mundo do trabalho e no convívio social. É articulada aqui a relação entre os indivíduos, a sociedade e a escola, buscando promover uma reflexão teórica a partir do discurso destes sujeitos e de autores de referência.

A escolha da escola a ser pesquisada não foi uma decisão simples. Gostaria de investigar a relação dos jovens das classes populares, com a escola e os seus projetos de futuro, especialmente os profissionais. Concebo as classes populares como a parcela dos grupos sociais menos favorecidos, sócio e economicamente. Identifiquei algumas unidades na periferia e outras em regiões consideradas nobres, como grandes escolas tradicionais. Mas não me interessava uma escola que tivesse em seu histórico ex-alunos ilustres e destaque político, do tipo escola modelo, que geralmente recebe investimento material e atenção especial por parte do governo, como é exemplo o Liceu do Ceará ou o Colégio Estadual Justiniano de Serpa (antiga Escola Normal).

Após observar no mapa da cidade a localização de algumas instituições escolares, enfim, cheguei à pequena Escola Paróquia da Paz, com um diferencial que atraiu meu recorte empírico. Nela concentravam-se os sujeitos com o perfil que gostaria de investigar, como: o que é ser jovem na capital cearense, pertencente à classe popular e, mesmo na área nobre, ser morador de comunidade da periferia e estudante de escola pública. A partir dessa caracterização procuro conhecer, através de relatos dos próprios interlocutores, suas trajetórias e como são elaboradas suas expectativas de vida a partir do estágio de encerramento do ciclo da educação básica, que na contemporaneidade brasileira, representa um vislumbrado rito de passagem para o pretendido portal do ensino superior ou para o adjacente mundo do trabalho.

Verifico o que representa para estes jovens o título escolar adquirido, a validade e a repercussão dos aprendizados que eles julgam que terão como elementos preparatórios para suas vidas após a conclusão do ensino médio. Procuro capturar as leituras de mundo, os percursos, as experiências, os valores trazidos de suas histórias particulares e os sonhos que nutrem, observando como estes elementos se fazem matéria-prima de seus supostos planos ou

² Boaventura de S. Santos (2010) caracteriza a razão indolente como uma lógica predominante no mundo hoje, que reproduz os valores ocidentais, capitalistas e científicos que se pretendem como a lógica mais correta, que tende a subjugar e recriminar os diversos valores e práticas que não seguem estes modelos.

projetos de futuro. Enfim, apresento aqui em linhas gerais do que trata a pesquisa e o porquê do tema escolhido, expondo as razões e o percurso que me levaram a este campo e a este recorte empírico.

No capítulo 2 trato das inserções no campo. Elenco os procedimentos que considerei pertinentes aplicar para alcançar os alvos da pesquisa. Indico os instrumentos e as técnicas que obedeceram a uma ordem para desenvolver o trabalho de aproximação, apreensão e compreensão dos sujeitos e suas ações. Discuto os anseios, os medos e as inseguranças que experimentei na fase que antecedeu a chegada ao campo, a inserção e a permanência neste. Exponho o desafio de construir um texto dialogado pelos interlocutores da pesquisa, os teóricos e a minha interpretação de cientista social.

No capítulo 3 conceituo juventude na qualidade de categoria sociológica, que comporta muitas variáveis, e, também, como *sujeitos de direitos coletivos e subjetivos*, dentre eles, a educação, o trabalho e a vida, elementos de debates últimos de políticas de juventude (ABRAMO, 2005). Inicialmente, faço um apanhado geral de indicadores do grupo maior – com uma matrícula de 75, mas com um espaço amostral de 54 alunos (quantitativo ao qual tive acesso) do 3º ano do ensino médio – dividido em quatro turmas (duas de manhã e duas à noite). A partir desse capítulo uso dados quantitativos como suporte para caracterizar esse grupo, que não foi escolhido aleatoriamente, mas se enquadravam numa dada realidade de privações materiais e exclusão social. Achei pertinente delinear o perfil socioeconômico dos interlocutores, para identificar sua localização territorial e suas condições de vida. E através de textos escritos por eles, alinhavo inicialmente um esboço das pretensões futuras deste grupo de estudantes do 3º ano, onde elegi daí seis interlocutores para aprofundar a pesquisa.

No capítulo 4 apresento a Escola Paróquia da Paz no contexto da cidade e enquanto instituição social. Apresento dados históricos da fundação da Escola pelo relato em entrevista de D. Maria Barbosa, que vivenciou os eventos iniciais na construção deste espaço. Ela reúne uma coleção de documentos para edição de um livro que pretende publicar. D. Maria era missionária e professora na época da fundação da Escola, conheceu os precursores deste trabalho e participou das mudanças que foram acontecendo ao longo dos anos. Descrevo o espaço físico escolar para fazer o leitor sentir o ambiente material, como ele acomoda os estudantes e o que tem para oferecer. Discuto os desafios da Escola e da educação, inclusive nos âmbitos estadual e nacional, analisando os números de matrícula, frequência, aprovação, reprovação e evasão. São números que podem indicar o nível de desenvolvimento e envolvimento do processo de inserção tardia da cultura escolar nas camadas sociais menos favorecidas no nosso país.

No capítulo 5 trato do lugar onde se construiu a história e o espaço do entorno onde a escola está cravada *versus* o espaço social reservado aos sujeitos, discutindo as muitas contradições que experimentam e as interações sociais existentes nesses espaços.

No capítulo 6 discuto os conceitos de projeto de vida e campos de possibilidades, apresentando os planos e projetos de vida de seis interlocutores. Dialogando com a teoria procuro compreender seus relatos, através de entrevistas em profundidade, onde revelam como são tecidos seus percursos, suas condutas, seus anseios, suas estratégias e esquemas de ação, na composição dos seus projetos e/ou os rumos que pretendem trilhar. Procurei costurar os fragmentos de suas existências através de suas narrações e descrições, aos episódios, às situações, às emoções e os coparticipantes que vão se entrelaçando e compondo suas histórias de vida. Enfim, procuro dar um corpo textual à versão que eles desejam conferir a própria biografia.

2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Nativa da vida interiorana, a única vivência que tinha até então, no âmbito pessoal e na observação dos jovens que estudei em minha pesquisa de graduação, era a experiência de uma juventude longe dos grandes centros, há 206 km de Fortaleza no distrito de Taparuaba, município de Sobral – Ceará.

Oriunda do ensino público em toda minha trajetória escolar e, concomitantemente, recrutada aos subempregos na educação pública, brotou-se em mim uma identificação com a pesquisa sobre uma juventude que concilia escola (pública) e trabalho, já que foi um malabarismo que experimentei pessoalmente. Nesta nova etapa, senti necessidade de alargar esta experiência para conhecer e sentir outra realidade (e suas possíveis variantes): a dos jovens da cidade. O caráter autobiográfico e autorreferencial do fazer científico são ritos de iniciação do qual o pesquisador não passa incólume (SANTOS, 1991). Cordeiro (2009) chama atenção para a relação com a pesquisa e o drama da neutralidade do cientista social dizendo que:

O processo de construção do conhecimento não é frio, inacessível e apartado dos gostos e escolhas [...] Produzir conhecimento sem paixão é como colocar pregos sem pendurar os quadros, deixando a parede vazia. [...] Esse é meu caminho de recusa à neutralidade do pesquisador. (CORDEIRO, 2009, p. 31-32).

A ideia de objetividade em Weber (1992) não é sinônimo de neutralidade. Para ele, é condição primordial para a investigação científica, procurar se desvencilhar das ideias valorativas na análise da vida social. Trata-se de um esforço de afastamento subjetivo, sem, contudo, aniquilar ou anular a valoração pessoal, até porque, segundo ele, isso não é possível. Ninguém consegue ficar apático à sua própria subjetividade, pois é parte da sua constituição (seus valores, sentimentos, crenças, convicções). No entanto, não será essa dimensão valorativa a norteadora da prática científica.

Logo, a “objetividade” é um procedimento plausível dentro de um contorno suportável no exercício da pesquisa, sendo muito mais um compromisso com um esforço possível de afastamento dos valores pessoais do que propriamente a garantia absoluta de imparcialidade. Weber reconhece a força e presença da subjetividade a partir, inclusive, da escolha do objeto de estudo, e ao mesmo tempo no apurar do olhar para perceber a realidade para além da sua cosmovisão. Essa tensão epistemológica weberiana revela uma travessia árdua e necessária, em que indivíduo pesquisador migra da zona de conforto das suas emoções e convicções para a crueza e dureza da realidade pretensamente objetiva.

Por isso início expondo aqui o quão delicado foi lidar com minha inadequada experiência inicial na pesquisa social de campo. Na minha monografia de graduação, realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, tive um superficial contato com esse trabalho, dadas as condições desaconselháveis, pois enquanto professora, só pude pesquisar meus alunos, na minha própria sala de aula. Todos os meus expedientes estavam devidamente preenchidos com oito horas de trabalho, e mais quatro com aulas na universidade, contando ainda o tempo diariamente percorrido entre trabalho e universidade que totalizava, ida e volta, 144 km de distância. Assim, por não disponibilizar de outro tempo e espaço em que eu pudesse desenvolver a pesquisa, apliquei questionários abertos, observei e construí momentos de interação com meus pesquisados para constituir meu material. Obviamente, a falta de distanciamento necessário às observações produziu análises que ficaram seriamente comprometidas. Mas foi o trabalho possível naquele momento.

No mestrado, abracei a experiência de ir a campo não apenas como mais uma etapa do processo, mas como uma ocasião de aprendizado, dívida que mantinha com a minha formação de pesquisadora. Lancei-me ao desafio de me desprender da opinião comum (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004), de problematizar e desnaturalizar um mundo tão familiar, e me submeter à difícil tarefa de estranhar os doze anos de ambiente escolar com função professoral, buscando me despir do olhar e da postura ativa de educadora, que propõe, coordena e direciona os sujeitos. Foi a chance de conduzir procedimentos metodológicos, mas, sobretudo, de ser conduzida pelas sinuosidades que a interação da pesquisa suscita.

A responsabilidade da educadora não se exime, mas se transfere para outra esfera. Ao invés de falar, mostrar, apontar, propor a escrita e avaliar, esta é a oportunidade de ver, ouvir e escrever, como propõe Oliveira (2006). Foi um tempo de colher, armazenar, ruminar e garimpar analiticamente as muitas visões, escutas e escritas para elaborar uma interpretação dos muitos dados que surgiram ao longo do percurso.

Na colcha de retalhos que vislumbramos na pesquisa, à qual desejamos conferir sentido e relevância, a imaginação é o ingrediente articulador das ideias e notas sobre diferentes tópicos que pareciam isoladas e desconexas até então, “[...] é uma espécie de lógica da combinação, e o ‘acaso’ por vezes desempenha nela um papel curioso.” (MILLS, 1969, p. 217). Para isso, vali-me dos autores e suas obras, com seus conceitos e categorias como parâmetro para montar a base do trabalho, assim como desmontar quando necessário, e remontar outras categorias ou novas combinações que atendessem à realidade pesquisada, acionando ou confrontando as teorias conforme o arranjo empírico necessitasse.

Preliminarmente, considerarei a dimensão temporal para situar o cenário histórico em que ocorrem as biografias ou trajetórias individuais dos meus interlocutores, a linha do tempo percorrida e construída pelos sujeitos entrelaçada ao panorama histórico mais amplo do presente em que estão inseridos. Para isso lembra Mills (1969, p.11) que:

[...] a imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para vida íntima e para carreira exterior de numerosos indivíduos [...] a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro dele[s] mesmo[s].

Mills (1969, p. 241) recomenda ainda que “[...] examinemos em detalhe os pequenos fatos e suas relações, e os grandes acontecimentos ímpares também”. Bourdieu (1989, p. 105) lembra que “[...] caímos constantemente na armadilha de um sentido que se faz, fora de nós, sem nós, na cumplicidade incontrolada que nos une, coisa histórica, à história coisa”, como se fosse possível separa-la. Também pensando sobre a repercussão histórica do passado no presente, Marx nos diz que:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 2006, p. 15).

Para além de determinismos ou fatalismos históricos, vale pensar que não é possível observar o presente e desconsiderar a persistência do passado na constituição destes alicerces. Marx (2006) defende que os homens são os únicos responsáveis pela transformação da sociedade e mudança de suas condições existenciais, mesmo se deparando com condições de existência legadas pelo passado. Dentro de uma conjunção de fatores desencadeia-se a produção histórico-social e é possível agir dentro dos limites que a realidade impõe ou oferece.

Os jovens da pesquisa atravessam vivências cronológicas diversas, numa era de tempos simultâneos e de temporalidades voláteis (BAUMAN, 2001). Santos (2010) evoca a coexistência de multiplicidades temporais, propondo uma contração do futuro e a expansão do presente que não deve ser sacrificado. Penso, ainda, que o passado é uma dimensão do tempo que tem muito a ensinar. Percebo que ao relatarmos a própria história, os interlocutores da pesquisa nem sempre percebem a importância de visitar o passado, de conhecer o que veio antes, para entender o que se é hoje. Mas sinto nas histórias que contam que o passado não é

um tempo superado, apartado, sem significado, que não lhes diz mais nada, no entanto, eles não têm consciência disso, confirmando o que observa Hobsbawm (1995, p. 13):

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

Nas suas declarações o passado persiste hoje nas histórias das suas origens, suas raízes, seus ascendentes, e, muitas vezes, na gênese de muitas de suas escolhas, até como tentativas de superação, que por vezes passam despercebidas na compreensão de suas existências. Os mais jovens trazem as marcas de escassez e desassistência dos direitos básicos, vividas e impressas na história dos seus familiares e, possivelmente, nas condições do presente que eles ainda experimentam hoje; os estudantes adultos, que embora não sejam foco da pesquisa, são colegas de convívio e não passam despercebidos pelos primeiros, todos são cientes que essa escolarização tardia é resultado de uma circunstância histórica em que as gerações anteriores atravessaram um período de política educacional negligente, quando não havia a universalização do ensino no país.

Para estes últimos o retorno à escola se tornou possível e preciso, embora as condições ainda sejam adversas se considerarmos a dificuldade de conciliar estudo e trabalho (em geral braçal e desgastante). Dentre outros, o cansaço, o acúmulo de responsabilidades e a dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas mais jovens são argumentos citados por eles como fatores de dificuldade. Trata-se de um ranço do passado que persiste, com um efeito histórico de uma época em que muitas gerações foram privadas do direito à educação básica dentro da faixa etária adequada. Hoje, dentro das condições possíveis, estes indivíduos procuram corrigir uma falha que eles não cometeram, mas que lhes sobreveio e lhes afetou.

O descompromisso político no nosso país produziu grandes contingentes de excluídos. Em mais de cinco séculos, o Brasil só começou a conceber a educação como uma questão nacional a partir da Revolução de 1930. Neste período, a educação básica ainda foi concebida a partir de um dualismo de ensino distinto para as diferentes camadas sociais, com ensino clássico para as elites e a formação profissional para as camadas populares. Essa perspectiva educacional dualista foi fortemente combatida por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, através de reformas, da elaboração de leis orgânicas de ensino, diretrizes e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é que se pensou num

plano dirigido ao povo, com vistas à construção de um sistema nacional unificado de educação. Mas só em 1946 a Constituição Federal definiu a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas. Em 1947 é iniciada a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei 5.692, de 1971, ainda permanece com as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propondo o ensino secundarista aos filhos das elites e o ensino profissional às classes populares. Enfim, dia 20 de dezembro de 1996 é aprovada pelo Parlamento Brasileiro e sancionada, sem vetos, pelo Presidente da República, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2008).

Estes grandes eventos históricos puniram várias gerações e comprometeram a vida particular de muitos indivíduos, embora nem sempre eles tenham dimensão disso. Com meus interlocutores não foi diferente. A política educacional afetou inclusive os mais jovens, que tiveram desde cedo acesso à escola pública, mas não necessariamente a um ensino que atendesse às suas necessidades, como veremos mais adiante nos dados das avaliações de aprendizagem, nas dificuldades para prosseguir no ensino superior, e nos índices de baixa empregabilidade. Por todo este contexto histórico social mencionado é que evoco as palavras de Mário Quintana: “Nós vivemos a temer o futuro: mas é o passado quem nos atropela e mata.”

A dimensão espacial (no sentido físico) não determina a constituição do sujeito social, mas não pode ser desconsiderada. A falta de políticas públicas (educação, saúde, geração de emprego e renda etc.) no interior do Estado empurrou levadas de famílias, desterritorializando-as de suas localidades, para as periferias das cidades em busca de oportunidades. Passaram a situar-se num novo espaço, mas numa mesma condição de marginalização das políticas públicas de que tanto necessitam. Agora, com os mesmos serviços públicos negados, ou parcialmente assistidos, foi acrescida a precariedade de novos problemas, como é o caso da violência de que são alvos.

Contudo, a dimensão espacial simbólica pode conferir identificação aos sujeitos e seus grupos. Percebi que há discriminação e estigmatização entre eles mesmos dependendo do pertencimento e uso dos lugares. Quando, por exemplo, a Escola estava organizando uma aula de campo em que os estudantes visitariam algumas entidades sociais no Conjunto Palmeiras³,

³ Conjunto Palmeiras é um bairro que “localiza-se na periferia de Fortaleza, zona sul, com distância de 18 km em relação ao centro da cidade, que fica na zona norte. [...] Há 39 anos iniciava-se o assentamento das primeiras famílias, oriundas de diferentes áreas de risco da cidade e também de regiões centrais onde a especulação imobiliária já impulsionava a expulsão de famílias assentadas em espaços que passaram a interessar no processo de “modernização” da capital do Ceará. Assim, o

ouvi nas conversas informais dos estudantes que não levariam carteira, celulares e outros pertences, insinuando ironicamente que havia perigo de serem roubados. Embora a maioria destes estudantes também tenha nascido e vivido em comunidades pobres e marginalizadas da circunvizinhança da Escola Paróquia da Paz, localizada na Aldeota, percebi nos seus comentários que eles consideravam que havia uma distinção entre eles e os outros. É como se o Conjunto Palmeiras, para eles, fosse uma periferia mais “periferia” que as de suas moradias. É como se as suas moradias, que são periferias⁴ (consideradas pobres e perigosas, também), por estarem mais próximas da área nobre, fossem periferias “melhores”, ou não fossem periferias.

Embora a pesquisa não se atenha, especificamente, às territorialidades e aos seus conflitos, sinto que este foi um aspecto adicional interessante, pois permite entender como se definem alguns espaços na cidade e o sentimento de pertencimento a eles. Perceber quais territórios, recursos ecológicos e, sobretudo, as condições políticas, econômicas e sociais são disponibilizados, ajuda a compreender de onde vieram, onde estão e a quais espaços os sujeitos pertencem, ocupam ou transitam. Morar longe ou perto da orla, dependendo da praia e em que condições, pode dizer muito sobre quem se é. A partir daí, percebo as classificações que são atribuídas, quais os sujeitos da pesquisa se atribuem e quais atribuem aos outros, como expressões de resignação ou resistência para garantir seu lugar social.

Para Bourdieu (1989) o conceito de *região*, mais que acepção física do espaço, é uma divisão do mundo social demarcada por territórios de poder pautados em interesses políticos, econômicos, históricos e sociológicos. Percebo nas falas destes sujeitos a relação com os espaços físicos percorridos em suas vidas, que não são destituídos de sentidos figurados, mas compõem episódios e marcas em suas trajetórias lhes apontando caminhos conseguintes.

As distâncias físicas e simbólicas, as fronteiras concretas e abstratas, as perspectivas e demarcações espaciais podem delinear agrupamentos, relacionamentos, caminhos e horizontes de muitos indivíduos, porque fazemo-nos um corpo que vive em algum lugar

povoamento do Conjunto Palmeiras deu-se a partir de uma ação executada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, em plena vigência do autoritarismo do desenvolvimento que caracterizou o governo dos militares. [...] Inicialmente, 1,5 mil famílias foram removidas para o loteamento, provenientes da favela do Lagamar, Aldeota, Poço da Draga, Arraial Moura Brasil e favela Verdes Mares. As causas das remoções dessas famílias variam: algumas estavam desabrigadas em decorrência de enchentes, sobretudo as que foram retiradas do Lagamar, e outras passaram por processos de desapropriação de terrenos nas favelas de origem, sendo que, em determinados casos, a desapropriação ocorreu em áreas de crescente especulação e valorização imobiliária.” (PAULINO, 2012, p. 85-86).

*Os moradores do Conjunto Palmeiras ao chegar ao loteamento foram construindo espontaneamente suas moradias, que naquela época não contavam com qualquer rede de saneamento básico, água tratada, energia elétrica, escola ou outro serviço público (BANCO PALMAS, 2015).

⁴ Comunidades do Campo do América, Trilhos, Verdes Mares e Quadras.

concreto, ainda que a informação e a imaginação nos transportem para outros espaços, como os virtuais, por exemplo. A interação humana hoje rompe as fronteiras físicas com os meios de comunicação atuais conectando o mundo, mas a base da vivência dos indivíduos também acontece no chão do cotidiano. E o pertencimento territorial pode imprimir o pertencimento social, por isso observo, em seus discursos informais e abordo nas entrevistas, a relação que estabelecem com suas experiências com os espaços percorridos ou ocupados atualmente.

Verifico nas falas e nas histórias de vida desses interlocutores que as perambulações precedentes, relatadas por alguns deles, em busca de alternativas de vida são características do grupo pesquisado. Senti que é parte de sua constituição o chão que pisaram e pisam, e os percursos que fizeram. A relação com os espaços de vivência lhes corrobora ou lhes relega ao esquecimento, ao anonimato, ou, pode ainda reduzir suas oportunidades pelo simples fato de serem moradores de “comunidades”.

Procurei analisar e compreender a mútua influência entre tempo, espaço e atores sociais, que estabelecem as estruturas materiais e os sistemas simbólicos no caso dos estudantes da Escola Paróquia da Paz, vindos, em sua maioria, das periferias que margeiam uma das áreas mais ricas da cidade. Estes espaços que eles transitam são minados de fronteiras que atravessam corriqueiramente, que se erguem ou se rompem, convivendo com distinções implícitas ou explícitas, construindo uma interação social como é possível. A história de luta pelo direito à cidade é uma batalha constante pelo espaço como um importante elemento de afirmação existencial (LEFEBVRE, 1991).

A ocupação e uso desses espaços atrelados guardam muitas tensões entre os indivíduos envolvidos. Volto a discutir o tema no capítulo 5. Schutz (2012, p. 32) adverte que “[..] aquilo que é formulado, comunicado e entendido em uma dada situação é apenas um fragmento daquilo que se poderia ter percebido. Nem tudo aquilo que está presente em uma situação é relevante para as pessoas nelas envolvidas.” Percebo que meus interlocutores preferem não aprofundar a conversa sobre a questão destes territórios sociais, manifestando um conflito velado com as contradições que lhes rodeiam e lhes são impostas a conviver. Porém, sinto que evitam abordar o assunto não por ser irrelevante, mas por se sentirem constrangidos com a classificação espacial depreciativa que é atribuída às comunidades em que moram. Veremos a postura deles em relação às suas moradias na descrição dos bairros em que vivem.

Adotei o questionário de caracterização socioeconômica como recurso para conhecer, mapear e identificar a situação territorial, material, de renda e de escolaridade dos sujeitos da pesquisa e de suas famílias. Foram 54 alunos do 3º ano do ensino médio que

ofereceram respostas objetivas de como eles preferem se mostrar “[...] a questões por uma fórmula que o próprio informante preenche.” (GOODE, 1969, p. 172).

Para selecionar os interlocutores com os quais me aproximaria mais para aprofundar a pesquisa, também solicitei que eles me concedessem a escrita de um texto com o seguinte enunciado: Como você imagina sua vida após a conclusão do ensino médio? O que pretende fazer? Achei que deixá-los frente a esse questionamento escrito propiciaria uma oportunidade de encontro com suas próprias expectativas de vida no contexto escolar e pós-escolar. O exercício me proporcionou um tipo de material para análise textual que já começou no momento da aplicação, no incômodo causado por levá-los a se depararem com questões em que nem todos estavam dispostos a pensar.

A apresentação do resultado dos textos escritos pelos estudantes é uma prévia e um esboço dos desejos e planos destes indivíduos. Procurei fazer uma leitura sócio-analítica interpretativa, para perceber e compreender suas aspirações e objetivos de vida, expressos num cenário “pintado” por eles numa folha de papel, em palavras feitas de esperança e sonho.

Dados quantitativos e qualitativos foram recursos complementares dentro da pesquisa (MINAYO, 1996). Por isso, elaborei e apliquei questionários e enunciados de escritas textuais. Foram tentativas de aproximação para captar informações gerais do grupo e indicativos de quais interlocutores estariam disponíveis a colaborar com a pesquisa, e atenderiam aos critérios que eu considerava pertinentes abordar, como: quais trabalhavam ou não, que aspirações diziam ter, quais pretendiam prosseguir os estudos superiores, quais tinham outros propósitos. Enfim, com estes instrumentos delineei um perfil de interlocutor que desejava conhecer mais.

No segundo momento da pesquisa criei dois grupos: um com três indivíduos com propósitos semelhantes – dar continuidade aos estudos – e, o segundo, também com três indivíduos, com propósitos fora da carreira estudantil.

O trabalho de campo também caracterizado pela observação atenta e registrado em diário, ainda que de modo intermitente, me propiciou um mergulho no universo investigado, pois levamos conosco a experiência de termos presenciado fragmentos que revelam impressões importantes, e indicam elementos para selecionar algumas falas dentre tantas possíveis. Este também foi um dos critérios que utilizei para selecionar meus interlocutores: perceber os mais eloquentes e disponíveis. A partir daí, com eles realizei a entrevista qualitativa que possibilitou:

[...] mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes [que] é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos [,] fornecem dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação [e] uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2005, p. 65).

Conforme Gaskell (2005, p. 73), “[...] toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca [...] de ideias e significados.” Assim, para aproveitar alternativas complementares na captação das declarações, a pesquisa se valeu de entrevista individual ou em “profundidade”, onde a “[...] cosmovisão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe.” (GASKELL, 2005, p. 73).

Tomo como suporte teórico-metodológico dois âmbitos analíticos: um macro e um microsociológico. Ambos, a meu ver, não se autoexcluem necessariamente, mas podem se complementar em determinados aspectos. As abordagens de Pierre Bourdieu sobre a preponderância das instituições na formação da organização social fornecem uma explicação para compreender as regras gerais de como funciona o sistema macro. Considero ainda Bernard Lahire indispensável na análise das variações individuais no sentido de compreender como acontece a microdrenagem que se rebela e se nega a seguir a correnteza. Ele se propõe a elucidar as exceções que fogem à regra.

Para uma reflexão macrosociológica me apoio na linha e nos conceitos de Bourdieu que concebe as instituições (família e escola, por exemplo) como matrizes direcionadoras do comportamento dos indivíduos e formatadoras do aparelhamento social. Ele trata das condições estruturais amplas, do instrumental macro, da bagagem extensa disponível que cada camada social articula. O autor problematiza os diferentes efeitos que os jogos de forças geram no arranjo da sociedade em termos de manejo e usufruto das economias e dos bens, não só materiais, mas, sobretudo, simbólicos.

Lahire (2004) faz uma análise do indivíduo enquanto aglutinador de múltiplas experiências socializadoras no percurso da vida. Tomo como referência os estudos que este autor faz sobre os retratos sociológicos com o formato de estudo de casos. Conduzo a investigação por meio da Sociologia da pluralidade disposicional que considera as socializações passadas intercambiadas com as disposições a agir e crer heterogêneas e às vezes contraditórias, que são atualizadas contextualmente no presente, dentro das variações que podem ocorrer interindividuais e intraindividuais (LAHIRE, 2003).

A abordagem está vinculada à Sociologia da Educação, que consiste em conceber o processo de socialização como recurso revelador da trajetória individual, que requer um “[...] trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões etc. Trata-se de fazer aparecer o ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas.” (LAHIRE, 2004, p. 27).

Conhecer o processo educacional (familiar, escolar, social) dos estudantes pesquisados pela vertente da teoria da ação disposicional é “[...] tentar levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos autores individuais [...] que sedimentou de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir.” (LAHIRE, 2004, p. 21-27). Com este ponto de vista Kofes (2001, p. 13) concorda e reafirma que “[...] a experiência de um sujeito preciso não escapa às concretudes socioculturais que tensamente o realizam enquanto pessoa.”

Demonstro, aqui, os passos e o percurso que trilhei, apontando métodos e técnicas que supus pertinentes. Costurei os achados da pesquisa empírica às bases teóricas com suas respectivas complexidades, atentando para a flexibilidade necessária, dos toques e retoques, sempre que surgiram contributos que agregaram à invenção e à sensibilidade. Assim, procurei o rigor científico indispensável na construção do trabalho, na seriedade e na plasticidade, exercitando o aprender constante do pensar e do olhar científico, como exige a pesquisa social (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004).

2.1 Trajeto das inserções no campo – A chegada à escola: dos primeiros contatos ao contato com os estudantes

Minha relação de inserção no campo foi, inicialmente, de aproximação institucional. Fui adentrando pela escuta dos representantes formais da Escola e da Paróquia⁵ para, só então, aproximar-me dos meus maiores interlocutores: os estudantes. Pensei que seria importante conhecer o que veio antes, quem esteve lá antes e que elementos foram tomados para que se edificasse aquele espaço e em quais circunstâncias.

O primeiro contato com a escola foi em junho de 2013. Marquei por telefone uma visita e fui recebida pela diretora à época, que me concedeu uma entrevista de aproximadamente uma hora e meia. Foram as primeiras informações que obtive sobre a

⁵ Esta Escola foi fundada pela Paróquia da Paz, passando depois a responsabilidade para o Estado. O prédio físico ainda pertence a esta Paróquia.

Escola, seu público e sua história. Na oportunidade, a diretora disse que os documentos presentes na Escola não permitiriam um levantamento histórico desta instituição.

Depois disso, procurei a Paróquia da Paz para que pudesse conhecer documentos e pessoas que narrassem a história daquela instituição de ensino, e que me permitissem saber quem foram seus personagens, quem ainda estava vivo – e poderia me narrar os fatos e acontecimentos dos 48 anos de Escola Paróquia da Paz –, quem idealizou, construiu, e com que propósito nasceu e cresceu esta iniciativa.

Minhas investidas na Paróquia não foram muito bem sucedidas, já que o secretário desta instituição me desencorajou a buscar documentos informando que não havia acervo interessante. Ele indicou outras pessoas na paróquia que fizeram parte da fundação da Escola. Informe-me sobre o perfil delas considerando idade, nível de envolvimento e função dentro da paróquia ou no trabalho da Escola. Ele sugeriu e me deu o contato de D. Mazé, D. Fátima Brasil, D. Vera, D. Rosinha e D. Maria Barbosa. Fui informada que de todas, D. Maria Barbosa seria a que mais teria a contribuir.

Liguei para D. Maria Barbosa e falei-lhe do meu trabalho de pesquisa. Ela se mostrou prestativa e marcamos um encontro, que só se realizou no dia 26 de novembro de 2013. Formada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, D. Maria é uma estudiosa e arquivista. Seu empenho em reunir documentos, fotografias e relatos historiográficos, com a intenção de escrever um livro sobre esta instituição e a Paróquia, fez de seu depoimento um componente importante para compreender a história do surgimento desta Escola no contexto da época e a relação com aquela comunidade, como veremos no capítulo 4.

2.2 Contato com o Núcleo Gestor e os professores

Depois do recesso de fim de ano, em janeiro de 2014, contatei a escola, mas a secretária me orientou a só voltar a procura-la depois da semana pedagógica que aconteceria no final do mês. No final de fevereiro e começo de março voltei a procurar a escola em busca de uma nova aproximação. Com a posse de um novo núcleo gestor precisei fazer novamente minha apresentação, pedir apoio e contar com a colaboração para adentrar e transitar pela Escola. A coordenadora me sugeriu não ir nas primeiras semanas de março, por ser um período ainda de ajuste de matrícula, de horário de aula, de lotação de professores e enturmação. Fui advertida a evitar ir à escola nas sextas-feiras, se quisesse ter contato com número maior de alunos, por ser o dia de maior infrequência.

A diretora em exercício me apresentou a alguns professores que ministravam aulas de cidadania, que faz parte do Projeto Diretor de Turma⁶. Considerei que as aulas de cidadania seria exatamente o ambiente propício para aproximação com os estudantes, pois estas aulas se prestavam a tratar, entre outras coisas, de uma das categorias centrais da pesquisa, como está dito no texto (em nota abaixo) do referido projeto que se propõe a fazer “[...] os alunos refletirem [sobre] **projeto de vida** [...]”. Ao longo das entrevistas com os interlocutores, procuro saber quais contribuições consideravam receber dessas aulas.

A aproximação junto aos professores foi gradualmente construída. Contatei e expus os objetivos da minha pesquisa para os docentes que se dispuseram a colaborar e ceder seus horários de aula para a aplicação dos questionários e redações. Conteí também com a colaboração do coordenador pedagógico, dos professores e funcionários na aplicação da redação em que os estudantes descreveriam o que pretendiam fazer após a conclusão do ensino médio.

Nas poucas vezes em que estive na sala dos professores fiquei quieta, às vezes sentada numa poltrona num canto, e às vezes à mesa com eles. Observei como era um espaço de socialização e compartilhamento da vida profissional e pessoal. Era um lugar de trabalho intenso: corrigiam provas, criavam e planejavam atividades, preenchiam diários, discutiam as dificuldades do ofício e tomavam decisões importantes, mas também falavam de suas preocupações cotidianas. O ambiente era sempre muito agitado: entrada e saída de docentes, funcionários, alunos, e até pessoas visitantes panfletando e vendendo roupas. Enfim, acho que minha presença era só mais uma dentre tantas. Ao contrário do contato com os alunos que nunca passei despercebida, pois olhavam, brincavam, perguntavam sempre alguma coisa.

Presenciei um momento de discussão dos professores sobre a indicação de alunos para um estágio remunerado para o Banco do Brasil. Achei curioso como foram definidos os critérios de seleção: o discente tinha que ser do 2º ano do ensino médio, menor de idade, de família de baixa renda, com bom rendimento escolar e sem trabalho fixo. Primeiro, viram

⁶ Projeto Diretor de Turma – Segundo o site da Seduc, compõe a parte curricular transversal que se assume como “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola, da comunidade. Ou seja, são aulas que trabalham com dinâmicas, fazendo os alunos refletirem: quem sou, como o grupo me analisa e como eu me analiso, mudando de astral, o que gosto e não gosto, amigos de verdade, **projeto de vida**, família, etc. Segundo o Relatório Delors, ‘as componentes de uma educação para a cidadania estão abrangidas no emblemático conjunto de aprendizagens fundamentais, referidas em quatro pilares da Educação: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a ser; 4. Aprender a viver juntos’”. (CEARÁ, 2015, p. 1).

quem mais precisava desta oportunidade. Constataram que eram muitos. Criaram-se alguns impasses, já que determinados alunos foram apontados como bons, mas nem sempre a avaliação positiva coincidia com a opinião de todos (acredito que professores de determinadas disciplinas tinham avaliações diferentes, porque os estudantes tinham desempenhos diferentes). Mas algo me chamou atenção: as ponderações unânimes sobre os considerados “bons alunos” traziam um problema: os “bons alunos” (certamente os com melhores desempenhos nas avaliações escolares), argumentavam os professores, deveriam focar e investir exclusivamente nos estudos para aumentarem suas chances de prosperidade escolar. Devido aos impasses, adiaram para outro momento a escolha definitiva destes nomes por precisarem avaliar melhor.

2.3 Adentrando devagar no espaço dos estudantes – aplicação dos questionários e do texto

O primeiro contato mais próximo com os estudantes foi numa segunda-feira, dia 31 de março de 2014. Às 18h05min cheguei à escola. Neste dia resolvi começar o trabalho conversando com o porteiro e vigia. Perguntei-lhe sobre como era seu trabalho na escola. Segundo ele, a Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc) tem contrato com a empresa de segurança privada Servis. Informou que todas as escolas de Fortaleza têm vigilantes. De acordo com o vigia, em alguns colégios a situação é mais crítica, mas ele ainda não havia tido problema. Sobre a realidade dos alunos este funcionário falou: “[...] é muita gente trabalhadora, por isso sempre se atrasam.” Observei e comentei que ele usava um colete à prova de bala, e ele argumentou que esta medida era uma precaução.

Com a chegada dos primeiros alunos fiquei à espera observando e pedi licença a duas estudantes para sentar com elas no banquinho (tipo um banco de praça) na entrada do pátio, que fica em frente à cantina. Só é possível sentar desconfortavelmente, já que quase não há ripas de assento, só no encosto. Perguntaram se eu era professora novata. Respondi que era estudante da universidade e que estava fazendo uma pesquisa na escola. Não aprofundei detalhes neste momento. Continuei ouvindo e observando. Uma senhora estudante que se sentava ao banco comigo, bem como duas de suas colegas, portava um saco cheio de pacotinhos de biscoitos de polvilho que ela mesma fabricava e vendia discretamente. Enquanto isso, a merenda era distribuída. Os que estavam ali disseram que era arroz com carne e pequi, e que a merendeira, Rita, fazia lanches gostosos.

Ali aguardei e presenciei como era a entrada nas salas de aula. O turno começava às 18h50min. Alguns poucos estudantes começaram a chegar por volta das 18h40min, mas a grande maioria só chegou, mesmo, bem depois. Já havia sido advertida sobre a infrequência e impontualidade no turno da noite. A causa seria a maioria de estudantes trabalhadores que encadeia o expediente de trabalho com a sala de aula.

As duas turmas diurnas estão dentro da faixa etária considerada adequada ao curso escolar, nela encontrei cinco dos seis interlocutores da pesquisa por apresentarem o perfil que desejava trabalhar: o público mais jovem. Já as turmas noturnas têm um público diferenciado em função da idade mais elevada do que o estipulado como idade/série recomendada, mas não imaginava que seria um número tão representativo. As novas configurações sociais fizeram os adultos com escolaridade incompleta retornarem à escola em busca da certificação escolar para atenderem às exigências socioeconômicas dos novos tempos.

A dinâmica da rotina escolar no “noturno” nesta Escola (e em todas as escolas públicas de Fortaleza) é bem diferente do que eu conhecia nas escolas do interior. Como chegavam muito em cima da hora da aula e não havia intervalo para que se pudesse encerrar mais cedo, às 21h45min, tive que encontrar outros meios para ter contato com eles. A merenda é servida na chegada à escola, antes da aula. Alguns pegavam a merenda e outros desdenhavam, dizendo não gostar. Dessa maneira, não havia nem tempo e nem espaço para diálogo, já que o pátio é praticamente um corredor de passagem, em que mal há onde sentar.

Por questões de tempo e praticidade na aproximação com os estudantes, logo na primeira semana tentei agilizar a aplicação dos questionários, mas como estava acontecendo a semana do provão⁷, só me foram cedidos encontros na semana seguinte, nas aulas de cidadania, como mencionei anteriormente.

Apostei que o preenchimento dos questionários em sala de aula seria mais eficaz quanto ao retorno, com meu acompanhamento para esclarecer dúvidas e sensibilizá-los sobre a importância de colaborar na realização de uma pesquisa social. Ainda assim, considerando o grupo de 70 alunos matriculados, obtive retorno material de 54 questionários. Alguns alunos faltosos foram gentis e preencheram nos dias posteriores em que lá estive. Alguns poucos chegaram a levar para casa e devolver depois. Outros levaram, mas não devolveram. Considerando a frequência altamente irregular e rotativa – parecendo até um revezamento sincronizado – tais ausências já eram previstas, como fui advertida pela própria Escola, mesmo num número tão reduzido de alunos por sala, especialmente para a realidade de escola

⁷ O provão é uma avaliação elaborada e aplicada pela própria Escola em uma semana de preparação dos alunos para o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

pública que sempre tem salas superlotadas. Entretanto, fiz com o número de colaboradores que foi possível.

Para aplicar os questionários cheguei às salas de aula com os professores de cada turma e identifiquei-me como estudante do mestrado em Sociologia da UFC. Como os professores me chamavam por professora, depois, acabei revelando minha profissão. Disse que estava ali para a realização de uma pesquisa sobre os estudantes do 3º ano e a relação que tinham com a educação. Como sabia o quão delicado era solicitar informações de âmbito privado dessas pessoas que apenas me viram transitar pela escola, e com quem tivera diálogos esporádicos, tentei sensibilizá-los tratando da importância de colaborarem com a pesquisa.

Na primeira turma em que apliquei o questionário, pela manhã (faixa etária mais jovem), senti que, ao ler as primeiras questões, os discentes estavam tranquilos. No entanto, ao tratar da profissão dos pais, transporte, moradia e renda, havia algum desconforto no ar, manifesto em cochichos, risos e comentários. O nível de escolaridade dos pais (homens) também foi algo difícil de tratar, muitos diziam não saber.

Como alguns alunos respondiam mais rápido e comentavam em voz alta, no primeiro sinal de entrave com relação a algumas questões, procurava algo que lhes familiarizasse com os temas. Nisso, compartilhei que era só informar até que grau os pais tinham estudado e o que faziam em termos de trabalho. Para tanto, usei como exemplo meus pais: que minha mãe tinha ensino médio completo e havia sido costureira, e hoje tem um pequeno comércio em casa; que meu pai fez apenas as séries iniciais, foi agricultor a vida toda, e hoje é vigia do hospital da comunidade onde nasci. Tentei mostrar de maneira prática que tínhamos algo em comum: a baixa ou média escolaridade dos pais e que somos parte da classe trabalhadora de assalarição mínima. Notei que, com esse comentário, ficaram mais à vontade. O comportamento das outras turmas foi semelhante e minha postura foi a mesma.

Minha atitude foi uma tentativa de estabelecer uma relação de aproximação e confiança. Não tenho certeza se foi a melhor alternativa. Questiono-me: se não tivesse agido desta forma se o resultado teria outro efeito mais eficaz à pesquisa? Na dúvida, arrisquei e optei por dar informações a meu respeito. No lugar deles, me sentiria melhor em revelar detalhes da minha vida para pessoas com as quais tivesse alguma identificação ou realidade semelhante.

Algumas questões despertaram mais inquietação. Primeiro, a relação que tiveram com a pré-escola foi de um esquecimento quase generalizado. Não lembravam se haviam feito, ou quanto tempo fizeram, sobretudo, os mais jovens. Isso me fez pensar que marcas a pré-escola lhes imprimiu – ou não – para que fosse relegada a tamanha insignificância. E me

fez refletir sobre que tipo de pré-escola está sendo oferecida, uma etapa tão importante na formação para constituição dos vínculos iniciais entre os educandos e a escola.

As questões que trataram sobre a fase da vida em que se sentem enquadrados, a classe social a qual se julgam pertencer, o motivo pelo qual frequentam a escola, os cursos que já fizeram ou fazem e a profissão desejada, foram temas de maior discussão entre eles. Estes temas serão abordados com mais detalhes na seção em que apresentarei o perfil socioeconômico. Outro ponto que observei inquietação logo na primeira turma foi o que trata dos endereços de moradia; neste tópico, a discussão foi delicada, como trataremos mais adiante.

O preenchimento dos questionários em todas as turmas foi muito discutido entre eles. Liam e debatiam as opções que lhes chamavam atenção. Demonstravam dúvidas e insegurança na hora de se definirem em alguns aspectos, e justificavam em voz alta. Perguntavam sobre as respostas dos colegas e, algumas vezes, a opinião dos companheiros sobre suas próprias escolhas de resposta. Discordavam ou concordavam em alguns pontos. Assisti atentamente. Acho que às vezes, por alguns instantes, ficavam tão envolvidos nas questões que esqueciam que eu estava ali e faziam comentários espontâneos. No turno da noite três alunas com mais idade não conseguiram preencher as questões sozinhas e precisaram de ajuda, por dificuldade na compreensão de leitura. No entanto, observei a solidariedade de colegas mais jovens, que ficaram até mais tarde ajudando-as a interpretar e a escolherem quais alternativas eram mais adequadas para suas respostas. Percebi uma empatia interessante entre gerações diferentes: os estudantes mais jovens e os com mais idade.

A aplicação dos questionários já foi um momento de observação muito revelador. Percebi, com a colaboração da maioria, o quanto estes indivíduos se sentiram envolvidos pondo-se a pensar sobre si mesmos, sobre suas condições de vida e sobre seu futuro. Alguns deram espontaneamente seu depoimento de satisfação em realizar tal atividade. Essa experiência me deixou mais motivada para os próximos passos.

No âmbito das metodologias qualitativas, opto pelo estudo de caso e as histórias de vida através de relatos orais. Martins (2004) adverte para as críticas lançadas para tais metodologias com relação aos riscos das generalizações, a representatividade questionável e a vulnerabilidade à dimensão subjetiva junto ao objeto, presentes nos métodos de estudo de caso e histórias de vida. Essa primeira metodologia trabalha sempre “[...] com unidades sociais, ela privilegia os estudos de caso — entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição.” Segundo a autora sobre o estudo de caso (MARTINS, 2004, p. 295) “[...] o que caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a

elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais”, e acrescenta citando: “O que sustenta e garante a validade desses estudos é que ‘o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos’.” (LAPERRIÈRE, 2004 *apud* MARTINS, 2004, p. 295).

Quanto à metodologia de histórias de vida, Martins (2004, p. 294-295) defende que “[...] cabe aos cientistas sociais obter os relatos orais por meio de entrevistas, construir histórias de vida, como sempre o fizeram [...]”, mesmo com a problemática da busca de apreensão da “verdade” dos acontecimentos narrados pelo interlocutor, como nos lembra Geertz (1978), só nos resta lidar sempre com interpretações, de antemão por eles construída, que é a interpretação da interpretação fornecida pelos sujeitos pesquisados.

No primeiro momento fiz estudos de caso com três estudantes através de entrevistas em profundidade com duração entre uma hora e uma hora e meia. As duas primeiras foram realizadas no período de férias, entre final de julho e início de agosto, excepcionalmente, em decorrência da Copa do Mundo no Brasil, evento que alterou o calendário escolar em Fortaleza, umas das cidades-sede do evento. Marcamos encontro na própria escola, que manteve aberta a parte administrativa, à qual tivemos acesso autorizado. No final de agosto realizei a terceira entrevista, e agendei com o quarto interlocutor, que repetidas vezes descumpriu o encontro combinado, dando-me acesso a informações apenas por redes sociais. Num segundo momento, já entre os meses de novembro e dezembro de 2014, e janeiro de 2015, dei continuidade às entrevistas, desenvolvendo estudo de caso com os três interlocutores que faltavam, como veremos mais adiante.

Para os estudos de casos tivemos encontros presenciais informais e uma entrevista em profundidade com cada um dos interlocutores. Além disso, com exceção de um deles que depois da entrevista não tive mais contato neste ano em curso, e um segundo com quem só consegui contato até o último mês de março, com os demais mantive contato via Whatsapp⁸ no acréscimo de informações que foram muito úteis para complementar ou atualizar detalhes e elementos novos das trajetórias de vida relatadas por eles até maio do ano em curso, o que me possibilitou conhecer a realidade imediata pós-ensino médio até exatos cinco meses posteriores a conclusão da escola básica. Veremos no capítulo 6, quem desses estudantes conseguiu, até maio de 2015, ingressar no ensino superior, se inserir no mundo trabalho ou, ainda, se envolver em outras atividades.

⁸ Whatsapp é um aplicativo de celular que possibilita mensagens escritas e de voz em tempo real.

Nesta pesquisa, para pensar as histórias de vida e perspectivas futuras das juventudes (BOURDIEU, 1983; PAIS, 1993), lanço mão das categorias de análise, tais como: projeto de vida, enquanto conduta [consciente] organizada para atingir fins específicos, com algum objetivo predeterminado (SCHUTZ, 2012); e, de campo de possibilidades, enquanto cenário possível e moldável em que se está inserido (VELHO, 1997). Discutem-se, à luz de diferentes autores, diversas categorias de suporte, tais como marginalização e ocultação de espaços, sujeitos, saberes e práticas sociais (SANTOS, 2010); currículo e inteligência (APPLE, 2008, 2011; MOREIRA; TADEU, 2011); desigualdades sociais e escolares, acumulação do privilégio cultural, dom individual e mérito pessoal (BOURDIEU, 2011a; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

As ponderações aqui traçadas são frutos de reflexões, estudos teóricos e empíricos, que revelam o desafio que é romper com as circunscritas oportunidades reservadas aos jovens e adultos das camadas populares. As chances de consumação dos projetos ou propósitos de vida, escolares ou profissionais, para os menos abastados, são escassas e contundentes. Considerando que o próprio sistema social e escolar filtra e classifica desigualmente, a pesquisa se propõe a desnaturalização das definições de sucesso e fracasso de vida, expressas pelas hierarquias de saberes e práticas arregimentadas socialmente, como escolha ou competência individual.

3 JUVENTUDE: UMA CATEGORIA MALEÁVEL E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Difícil precisar o que é juventude. Quem não se considera jovem hoje em dia? (Maria Rita Kehl).

Conceituar juventude é uma tarefa arriscada frente às variáveis complexas que acompanham esta construção histórica/social, manipulada e manipulável (BOURDIEU, 1983). A partir de estudos e discussões realizadas em vários lugares do mundo, não cabe mais falar em juventude, mas em juventudes, dada a diversidade de situações existenciais que afetam e constituem os sujeitos nas múltiplas formas de ser e estar, conforme os diferentes espaços e tempos da história. Para as camadas sociais desfavorecidas economicamente, a juventude é uma fase de transição acelerada pelo processo precoce de adultização, carregando consigo pré-responsabilidades que funcionam como um eixo que norteia os rumos da vida (MARGULIS; URRESTI, 1996).

A “condição juvenil”, definida por um modelo de constituição e significação social de ciclo da vida de cunho histórico-geracional, desde o plano simbólico até o factual, material e político, difere do conceito de “situação juvenil”. Esta última se refere aos diferentes percursos experimentados nos mais diversos recortes deste ciclo: classe, gênero, regiões, etnia, religião, vida urbana ou rural (ABAD 2003 *apud* SPOSITO, 2005). Nesse caso, cabe averiguar as incongruências que perpassam este recorte:

Estudar as gerações é desvendar os mecanismos pelos quais o poder é "transmitido" de uma geração a outra, com todas as particularidades e singularidades que envolvem tal transmissão em formações sociais específicas. Estudar as desigualdades e diferenças não só na maneira de ser jovem, mas também nas possibilidades de reivindicar e, portanto, de exercer a própria juventude abre-nos a possibilidade de entendermos o grau e a amplitude dos investimentos feitos por uma sociedade no conjunto dos sujeitos que prefiguram o seu futuro. (PEREGRINO, 2011, p. 2).

Abordo nesta ocasião a perspectiva classista como elemento central para pensar a juventude sob o viés da reprodução social e cultural (BOURDIEU, 1983; PAIS, 1993). Algumas características podem delinear um perfil de indivíduo mais suscetível às dificuldades de inserção e transição social. O jovem de baixa renda, negro ou mestiço e morador de periferia é um típico alvo mais próximo das estatísticas da violência (num sentido amplo, inclusive na negação de direitos) e outras situações de vulnerabilidade social que comprometem sua perspectiva de futuro. Historicamente, estes sujeitos foram expropriados e

relegados à desvantagem material, política, social e econômica (ABRAMOVAY, 2007; ZALUAR, 2001). É neste perfil que os sujeitos da pesquisa se enquadram.

3.1 Os interlocutores da pesquisa: estudantes do 3º ano do Ensino Médio – os jovens e os (novos alunos) adultos (remanescentes)

A universalização do ensino público gratuito possibilitou o acesso de uma população que por muito tempo foi excluída do direito à instrução formal. As classes populares são o público atendido por estas escolas em nosso país, o que já constitui uma questão classista bem demarcada. Hoje, o ensino privado no Brasil é destinado aos que podem pagar, o que, por si só, já é um sinal de distinção de classe. Estudar em escola particular e ter plano de saúde, por exemplo, são dois tipos de bens sociais que remetem a um distintivo de classe. Sem pretensões de confrontar a natureza destes dois tipos de serviços nesta ocasião, menciono aqui, só a título de ilustração, que há tipos distintos de escolarização para as diferentes classes sociais. No entanto, a instituição escolar, inclusive a pública, fundada nos moldes das classes abastadas, recruta para seus ambientes indivíduos já socializados noutros parâmetros, especialmente os jovens, com formação já mais avançada de suas personalidades.

O conflito de realidades é sentido desde os primeiros contatos na tentativa homogeneizadora e uniformizadora que a escola propõe e à qual procura submetê-los. Incurrer no erro de anular a totalidade do ser social e cultural do jovem, muitas vezes reduzindo-o à dimensão identitária de aluno, é ignorar os contextos e arranjos sociais do qual faz parte (CARRANO, 2000).

Assim, recém-chegados às instituições educacionais, os filhos das classes trabalhadoras minimamente assalariadas buscam a via escolar como uma alternativa de inclusão social. É uma categoria que vivencia a condição estudantil bem diferente das classes abastadas. Por isso, verifica-se a ampliação da matrícula escolar em todos os níveis e o fenômeno crescente do regresso à escola, quando possível, de estudantes fora da faixa etária.

Além dos jovens, deparei-me em campo com outro tipo de estudante: os adultos, inseridos no 3º ano do ensino médio regular. Sujeitos com mais idade que abandonaram a escola em determinados momentos da vida por vários motivos: trabalhar e ajudar os pais, casar, ter filhos, mudar de cidade por falta de escola próxima às suas realidades, enfim, um conjunto de fatores que desmotivou a continuidade dos estudos ou forçou uma interrupção. Porém, novos contextos e uma nova realidade de vida exigiram ou motivaram o retorno à escola. Os estudantes remanescentes com suas trajetórias escolares irregulares retornam à

escola tentando ampliar suas chances na participação social. Eles são a evidência de que a abreviação de etapas da vida fora dos padrões convencionais e a desvinculação do universo escolarizado são problemas que podem trazer danos e punições sociais posteriores.

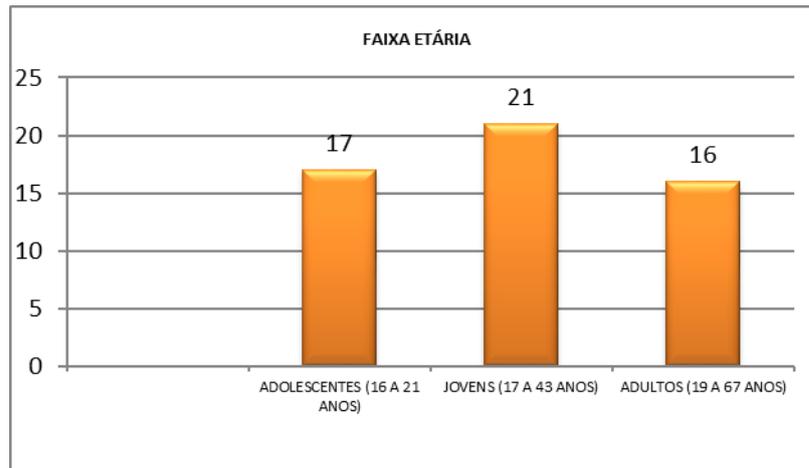
Observo que parte de meus interlocutores com mais idade vivenciou uma condição juvenil diferente dos mais jovens com quem dividem o espaço escolar hoje. O Brasil apresenta características diferenciadas das gerações anteriores, especialmente no que se refere aos indivíduos com oportunidades escolares. Para responder às exigências das transformações de cunho econômico e socioculturais das últimas décadas, os jovens das camadas populares se deparam com limites e possibilidades em um sentido muito próprio de classe em sua vivência juvenil, enfrentando desafios cotidianos na garantia de sua própria sobrevivência.

Muitos jovens estudantes vivem a permanente tensão entre a busca da gratificação imediata (lazer, independência financeira, realização pessoal fazendo o que gostam) e o investimento num possível projeto de futuro. Conforme Sposito (2005, p. 106), “[...] para os jovens brasileiros, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.” Por isso, esperam que a escola seja um espaço interessante em termos de sociabilidade e de resultados efetivos para sua melhoria de vida.

3.1.1 Idade (faixa etária)

As idades dos estudantes pesquisados são mais diversas do que previa: dos 16 até os 67 anos. Pelas demarcações do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as faixas etárias se apresentam assim: criança (até os 12 anos incompletos), adolescente (dos 12 aos 18 anos) e jovem (dos 15 aos 29 anos). Mas os sujeitos se posicionaram de forma peculiar quanto à questão que pedia que informassem em que fase da vida eles se consideravam estar. Com as opções descritas abaixo, eles informaram que se consideram:

Gráfico 1 – Idades dos estudantes pesquisados



Fonte: elaborado pela autora.

O aumento da expectativa de vida e o acesso mínimo à informação possibilitam, hoje, outra relação com o tempo, bem como uma qualidade de vida que gerações anteriores não experimentaram. Estes elementos podem ser caracterizados em insumos e serviços como: escola, atendimento médico, transporte, comunicação, alimentação básica etc., mesmo que estes itens sejam deficientes. Fiquei surpresa e curiosa com as definições expressas por eles com relação às fases da vida: ser adolescente, jovem e adulto. Estava imbuída da concepção arbitrária de faixa etária aplicada a cada fase da vida adotada pelas classificações formais. Foi interessante perceber como eles se veem e se sentem, nem sempre correspondendo às categorizações que as instituições lhes impõem.

Quando 17 estudantes, entre 16 e 21 anos, se colocam como adolescentes, podemos observar uma ampliação desta fase da vida. A adolescência fica na transição da saída da infância e entrada na juventude, que nas classes populares corresponde a um momento de responsabilidade e definições de rumos (DAYRELL, 2009). Podemos pensar que essa autodefinição apresentada por eles configura-se como um limbo, em que ainda há tempo para retardar o peso das escolhas e encargos peremptórios. Pode demonstrar um adiamento para a mudança de fase, pela comodidade desta condição ou pela insegurança na entrada em outra fase, no sentido de que ainda não se sentem prontamente maduros.

Quando 21 discentes, entre 17 e 43 anos, dizem se sentem jovens, isto nos faz pensar que esta categoria é cada vez mais complexa e atravessada por muitas variáveis. O conceito de juventude pode aparecer de maneira cada vez mais elástica, comportando muitas nuances. Como afirma Kehl (2004, p. 89-90):

[...] dos 18 aos 40, todos os adultos são *jovens*. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice –, preferem o eufemismo “terceira idade”. Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto [...] O prestígio da juventude é recente [prestígio do qual muitos não querem abrir mão].

Há aqueles que precipitam sua entrada na juventude para usufruírem de uma suposta independência de vida que a infância não permite. Assim como há sujeitos que desejam retardar o processo de envelhecimento, buscando física e psicologicamente desfrutar dos benefícios que se acredita ter na juventude.

Um grupo de 16 deles, com idades bem diversas, entre 19 e 67 anos, se consideram adultos. Observo que, mais que a idade, 12 destes avaliam como critério a inserção no mundo trabalho. Quatro deles dizem não trabalhar no momento, mas já trabalharam e são pais, ou têm uma relação conjugal. No entanto, os critérios em que se acham encaixados na categoria de juventude são mais alargados. Dos 21 jovens, 14 já trabalham e sete ainda não; 19 são solteiros, dois estão numa união estável, 17 não têm filhos e quatro deles têm um filho cada um.

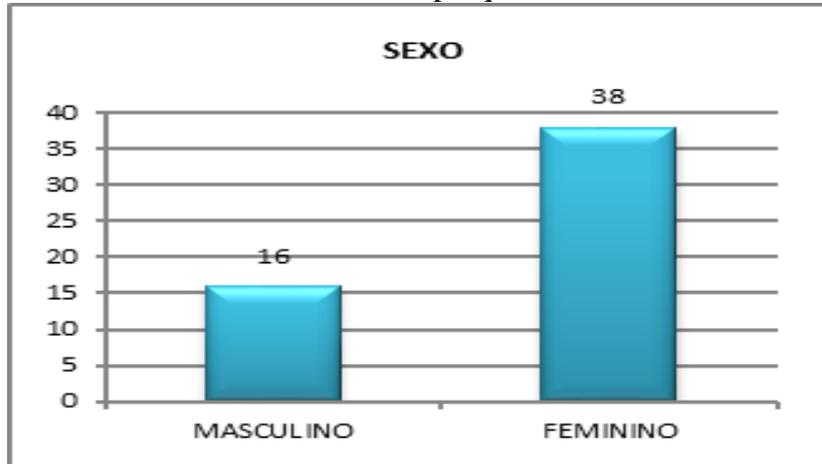
É como se alguns aspetos ou marcos representassem um divisor de águas que lhes altera para a condição de adultos. Essas balizas rituais (trabalho, relação conjugal, paternidade/maternidade) são sentidas e interpretadas de maneiras diferentes para cada indivíduo. Portanto, essas categorias não são claramente demarcáveis. Os critérios se imbricam, são fluidos, transitórios e fracionados num conjunto de interseção. Pelas informações dadas, o desenho que se obtém é ajustável à leitura particular de cada um. Para além das demarcações arbitrárias instituídas, reafirma-se na resposta dos sujeitos que não há critérios rigidamente formatados e nem um modelo consensual do que é ser adolescente, jovem e adulto.

3.1.2 Sexo e cor/etnia, estado civil e filhos

A divisão de sexo foi perceptível logo à primeira vista: são 38 femininos para 16 masculinos. A presença feminina nas salas de aula é esmagadora, sobretudo, no período noturno, em que a faixa etária é mais avançada. Ou seja, observa-se que, neste universo

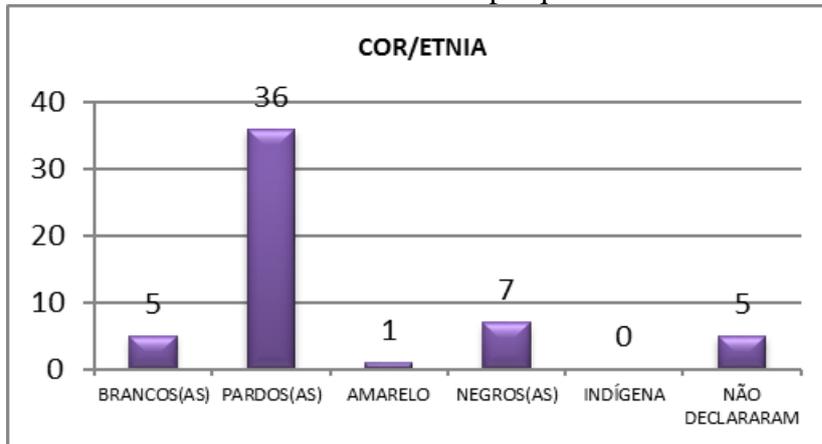
estudado, as mulheres – que por tanto tempo não tiveram acesso ao ensino, ou tiveram tardiamente – estão procurando mais a escola do que os homens na faixa etária adulta.

Gráfico 2 – Sexo dos estudantes pesquisados



Fonte: elaborado pela autora.

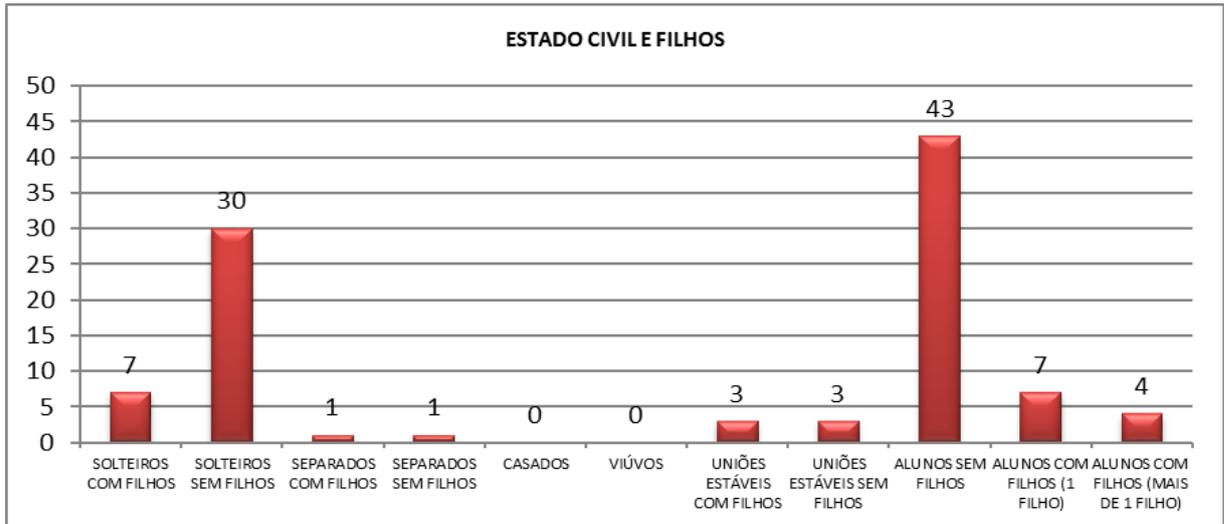
Gráfico 3 – Cor/etnia dos estudantes pesquisados



Fonte: elaborado pela autora.

No questionário, não utilizo os termos raça, etnia ou cor, mas peço que eles digam como se consideram pelas opções acima, como informa o gráfico. Numa sociedade marcada por diversas formas de discriminação é compreensível que essa questão ainda cause desconforto entre algumas pessoas. A prova foi a discussão em sala de como deveriam se definir. Da mesma forma, observa-se a parcela daqueles que não quiseram declarar o grupo étnico.

Gráfico 4 – Estado civil e filhos



Fonte: elaborado pela autora.

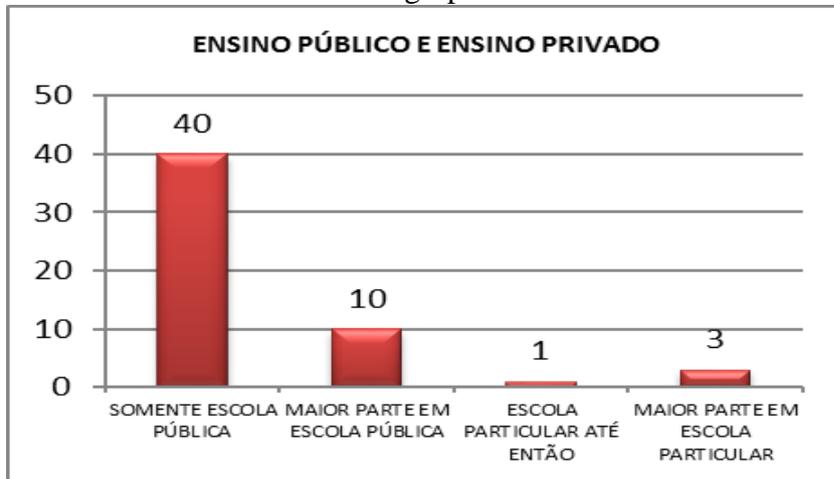
Como vemos no gráfico a maioria é solteira: 37 discentes. Ninguém se denominou casado, e nenhum viúvo. Foram informadas seis uniões estáveis (três sem e três com filhos). Duas pessoas informaram ser separadas (uma delas com três filhos). Assim, 43 não têm filhos e 11 têm (destes, sete têm um filho e quatro têm mais de um filho). Em comparação a duas ou três gerações anteriores, em que as pessoas tinham filhos mais cedo e em número maior, observa-se, a partir do grupo informado, que se têm filhos mais tardiamente e em menor número.

3.1.3 Trajetória escolar pessoal dos pesquisados

A vida escolar do grupo foi vivenciada majoritariamente em escolas públicas. A baixa presença na pré-escola – característica do setor público, ainda em dívida com a ampliação desse nível de ensino – demonstra um ingresso tardio nesse segmento. Dentro do modelo vigente de sociedade que temos, é importante a ampliação de políticas públicas educacionais, que garantam o cuidar e ensinar, acolhendo crianças em idade de creche e propiciem uma introdução no espaço escolar o mais cedo possível, para não gerar rupturas e impactos entre a socialização domiciliar e a educação formal. A maioria não informou – ou não lembrava – quanto tempo frequentou a pré-escola. Esta etapa não aproveitada dificulta o processo de continuidade de aprendizagem, porque a educação infantil tem pilares de formação indispensáveis, os quais não abordarei nesta oportunidade. A repetência no histórico

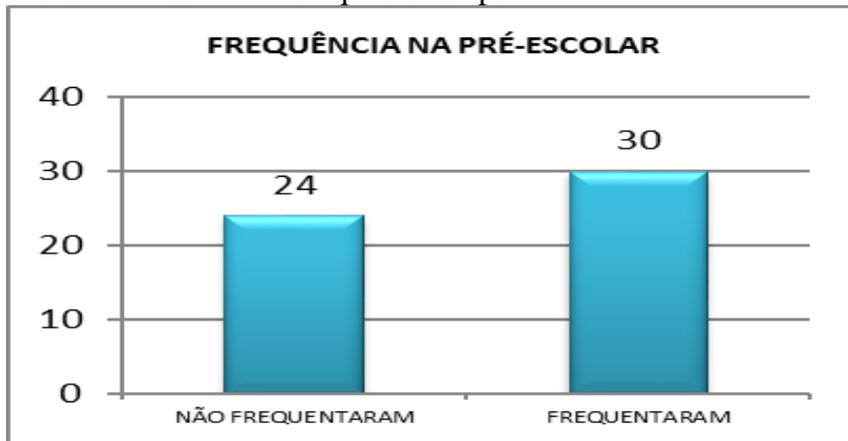
escolar também é um indicador para perceber alguns percalços e lacunas na formação dos educandos. Vejamos os gráficos abaixo.

Gráfico 5 – A vida escolar do grupo



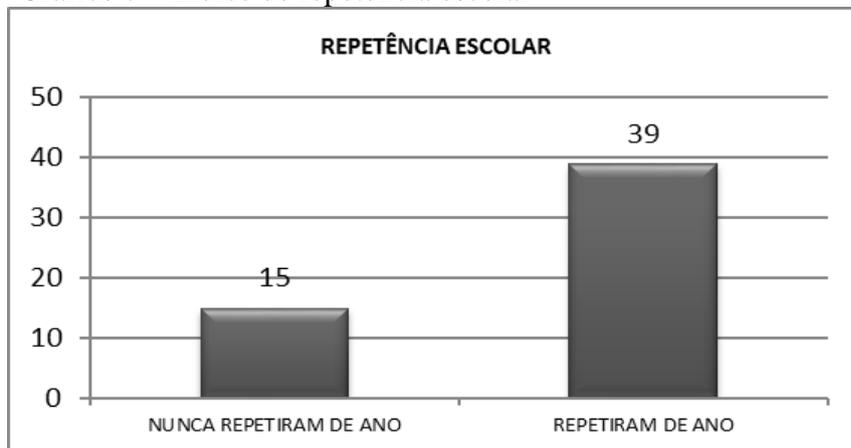
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Índice de frequência na pré-escolar



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Índice de repetência escolar

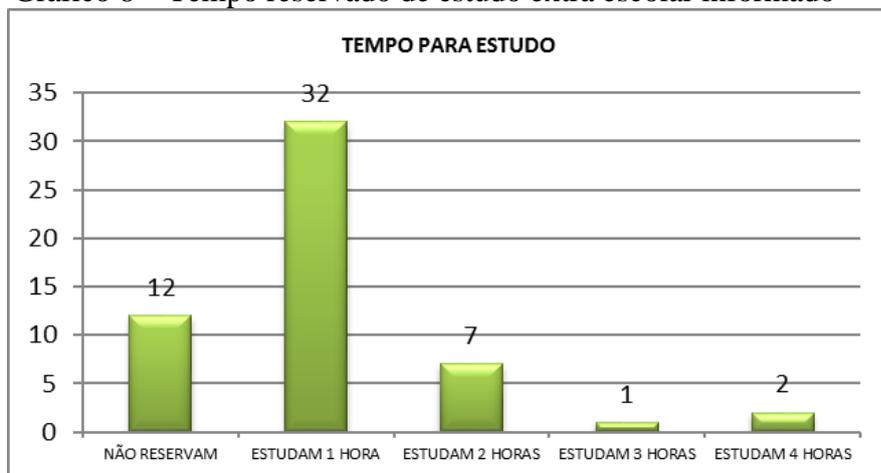


Fonte: elaborado pela autora.

3.1.4 Tempo diário de estudos informado por eles

O tempo aproximado reservado diariamente para estudos, conforme disseram, é um tanto contrastante com os dados de incidência de repetência. Percebo que os estudantes não têm um tempo sistemático para estudar. Embora respondam no questionário as alternativas dispostas no gráfico, parece-me que um tempo dedicado aos estudos não é uma atividade rotineira, mas aleatória. Fato é que quando questiono novamente, os depoimentos são um tanto divergentes dos que observei em sala de aula e nos relatos informais. Mas os números informados abaixo podem revelar uma probabilidade do que eles acreditam ser o tempo adequado de dedicação que deveria ter os estudos em suas vidas. Sentiram necessidade de informar, real ou fantasiosamente, uma figura de estudante que, de fato, estuda. Os 12 que dizem não reservar tempo algum lidam de maneira muito pragmática com relação à escola, dando a entender que estão apenas de passagem.

Gráfico 8 – Tempo reservado de estudo extra escolar informado



Fonte: elaborado pela autora.

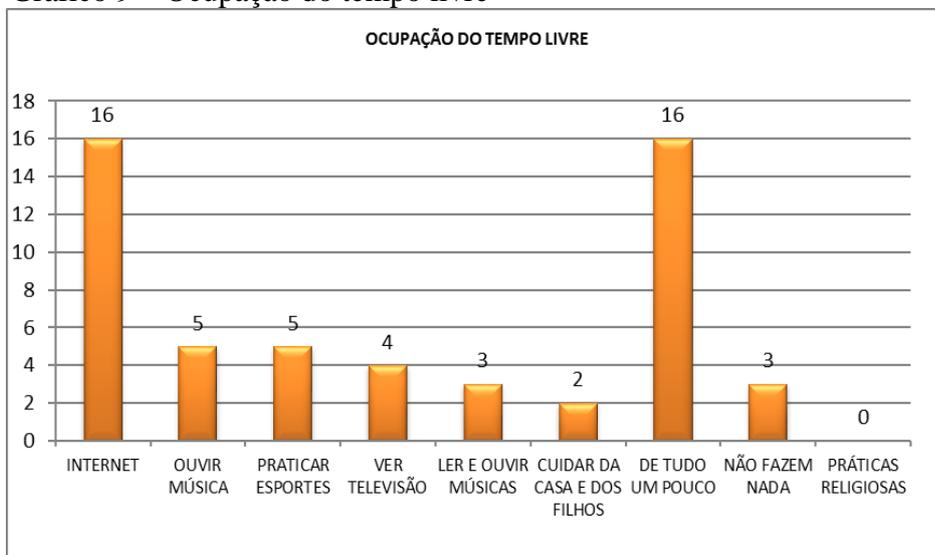
Quando tratam de seus ambientes de estudo, delimitando os espaços onde costumam estudar (ler, fazer atividades, produzir texto), os dados apontam que: 18 deles disseram estudar só na escola; cinco deles estudam apenas em casa; 19 estudam em casa e na escola; quatro estudam no trabalho; sete estudam na escola, no trabalho e em casa; e um disse que estuda no ônibus. O ato de estudar em tempos e espaços irregulares demonstra o imprevisto que a atividade escolar ocupa em suas vidas, o que não significa que não estudem. Apenas revela como esta dimensão da vida está conciliada a outras tarefas do cotidiano, e que a atividade estudantil não é exclusiva, pelos mais diversos motivos (tempo sufocado e

substituído pelo trabalho ou por outras atividades domésticas; ou, ainda, tempo ocioso aplicado a outras atividades).

3.1.5 Como usam o tempo de lazer e de formação instrucional

Os estudantes ocupam o tempo livre em diferentes atividades informativas, de lazer ou de outra natureza. A preponderância do uso da internet revela uma geração que se articula com diferentes redes de interação.

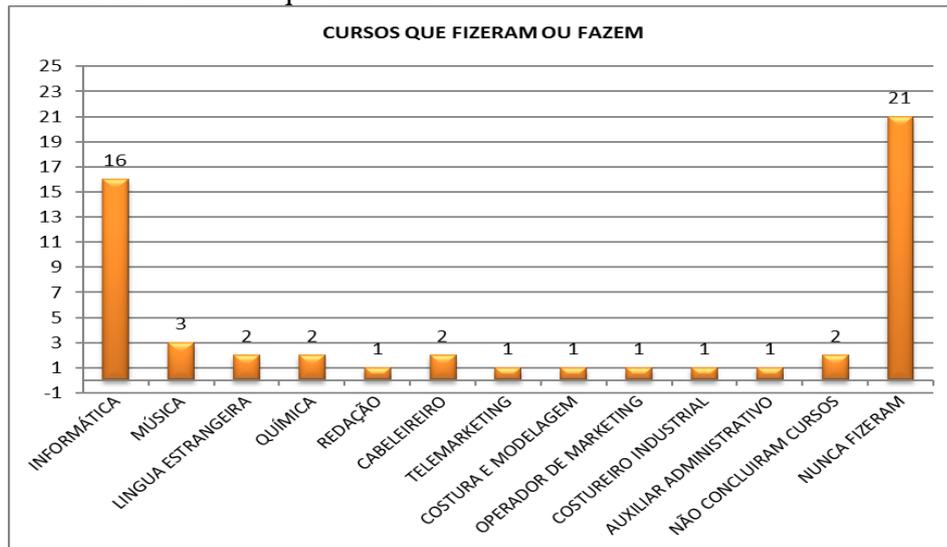
Gráfico 9 – Ocupação do tempo livre



Fonte: elaborado pela autora.

Questionados sobre cursos que fizeram ou fazem, a informática ocupa espaço bem presente. Destacam-se também os cursos profissionalizantes diversificados. Entretanto, um número expressivo de estudantes (21) nunca fez curso algum. A instituição educacional de nível básico ainda é o espaço privilegiado e dominante de instrução formal para a maioria dos entrevistados. Para muitos a escola não é ponto de partida, mas de chegada.

Gráfico 10 – Cursos que fizeram ou fazem



Fonte: elaborado pela autora.

3.1.6 Conhecendo as origens – possível legado familiar dos estudantes / Grau de escolaridade dos progenitores ou responsáveis equivalentes

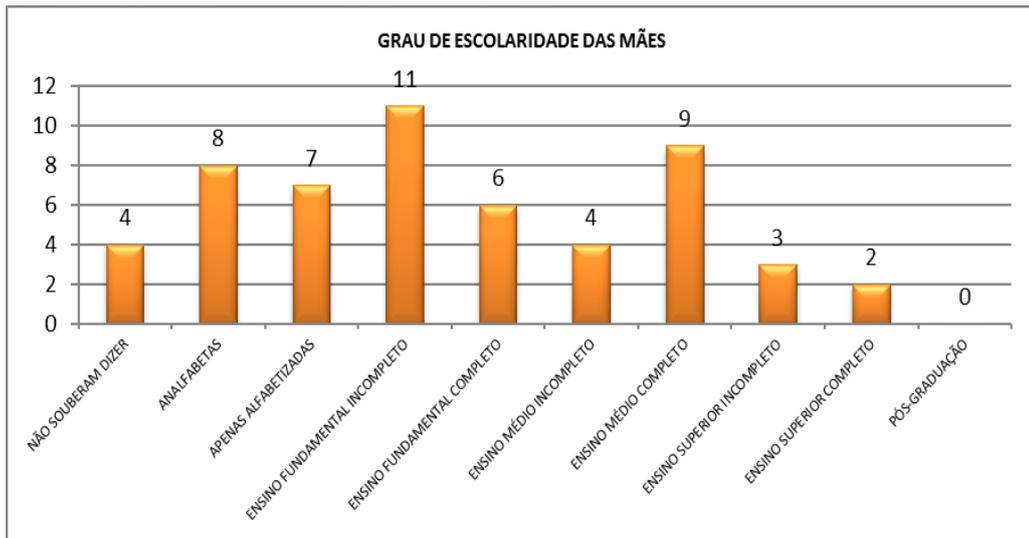
A família é uma referência para conhecer os possíveis legados e/ou os parâmetros disponibilizados no cotidiano domiciliar destes estudantes. Considerei importante verificar o grau de escolaridade dos pais de todo o grupo estudado para observar as possíveis influências e contribuições na vida destes estudantes. Tais informações acabaram permitindo também um esquema comparativo entre o grau de escolaridade dos homens e mulheres inscritos neste recorte. Vejamos abaixo a tabela comparativa e os gráficos complementando a visualização do grupo:

Quadro 1 – Escolaridade dos pais

Escolaridade das mães		Escolaridade dos pais
04 alunos não souberam dizer		05 não souberam dizer
08 são analfabetas		05 são analfabetos
07 são apenas alfabetizadas		08 são apenas alfabetizados
11 tem ensino fundamental incompleto		15 tem ensino fundamental incompleto
06 tem ensino fundamental completo		06 tem ensino fundamental completo
04 tem ensino médio incompleto		03 tem ensino médio incompleto
09 tem ensino médio completo		09 tem ensino médio completo
03 tem ensino superior incompleto		02 tem ensino superior incompleto
02 tem ensino superior completo		01 tem ensino superior completo
Pós-graduado nenhum		Pós-graduado nenhum

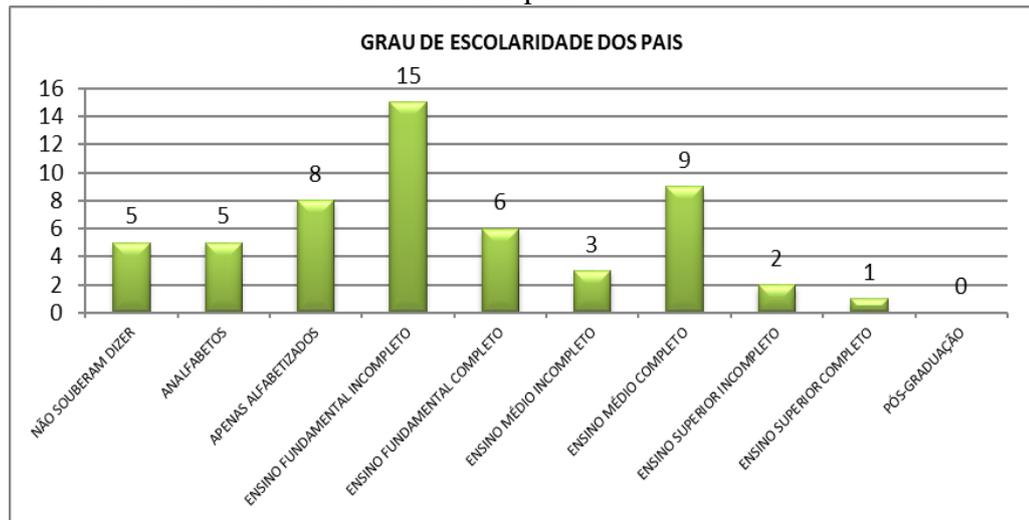
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 11 – Grau de escolaridades das mães



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 12 – Grau de escolaridades dos pais



Fonte: elaborado pela autora.

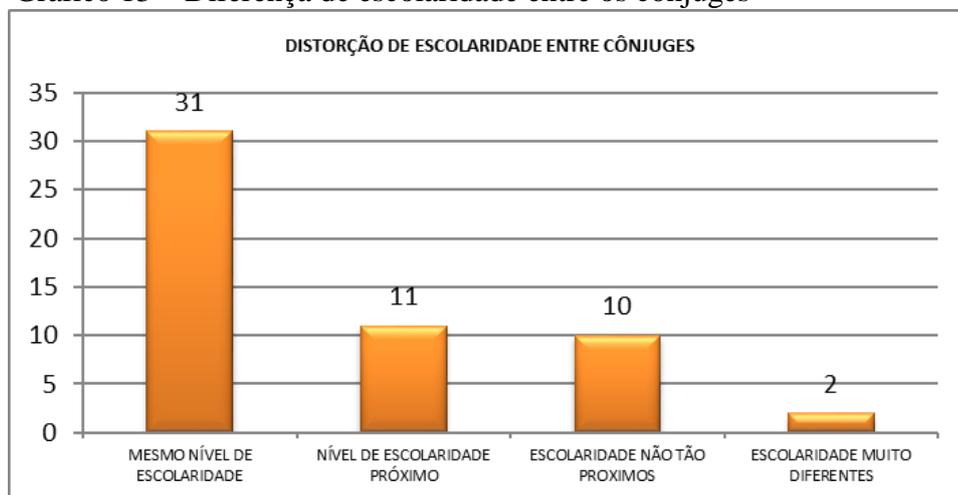
Primeiro, observamos que a geração dos pais dos sujeitos da pesquisa não foi exatamente contemplada com a universalização do ensino. Muito pelo contrário, a maioria nem ao menos concluiu o ensino básico. Os que não souberam dizer revelam a displicência, o distanciamento ou a não centralidade que a cultura escolar representa para este meio. O analfabetismo é um resquício da divisão de grupos sociais no nosso passado, em que o estudo foi historicamente tratado como privilégio de uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio). A palavra escola, originada do grego, significa lazer, tempo livre, ócio, destinada exatamente a ocupação dos homens que dispunham desse bem (tempo e lazer), por isso podiam estudar (SAVIANI, 2008). Esta instituição sempre representou preencher o tempo livre de forma

digna, e para o novo público escolar representa mais que isso: é uma necessidade imprescindível.

Segundo, é notório que os filhos superaram ou alcançaram o nível de escolaridade de seus pais. O fato se deve a políticas públicas de expansão da escola gratuita pela massificação do ensino, incluindo a escola média, que foi, há duas décadas, o ápice do que se podia alcançar na vida acadêmica das camadas populares. As cobranças advindas dos novos contextos socioeconômicos formatados no mundo do trabalho favoreceram o alcance deste direito.

Terceiro, observei a semelhança entre o grau de escolaridade dos progenitores femininos e masculinos. Intuí que a bagagem escolar é uma tendência na definição de critérios que, se não une ou separa homens e mulheres, pelo menos distancia ou aproxima os indivíduos nas relações afetivas e sexuais. Observei quase um espelho na escolaridade de homens e mulheres neste grupo, como é possível observar nos 31 casais de pais que têm exatamente o mesmo nível de escolaridade. O mesmo pode ser concluído dos 11 casais que têm nível escolar bem próximo. No contraponto, estão 10 casais de pais que têm níveis escolares não tão próximos (pessoas analfabetas com pessoas de ensino fundamental incompleto). Dentre estes 10 estão também os alunos que não souberam dizer a escolaridade de seus pais, argumentando que achavam que eles não tinham estudo algum. Houve dois casos, apenas, em que os cônjuges tinham graus de escolaridade muito diferentes: em ambos, os homens têm apenas ensino fundamental incompleto, e suas companheiras têm nível superior completo.

Gráfico 13 – Diferença de escolaridade entre os cônjuges



Fonte: elaborado pela autora.

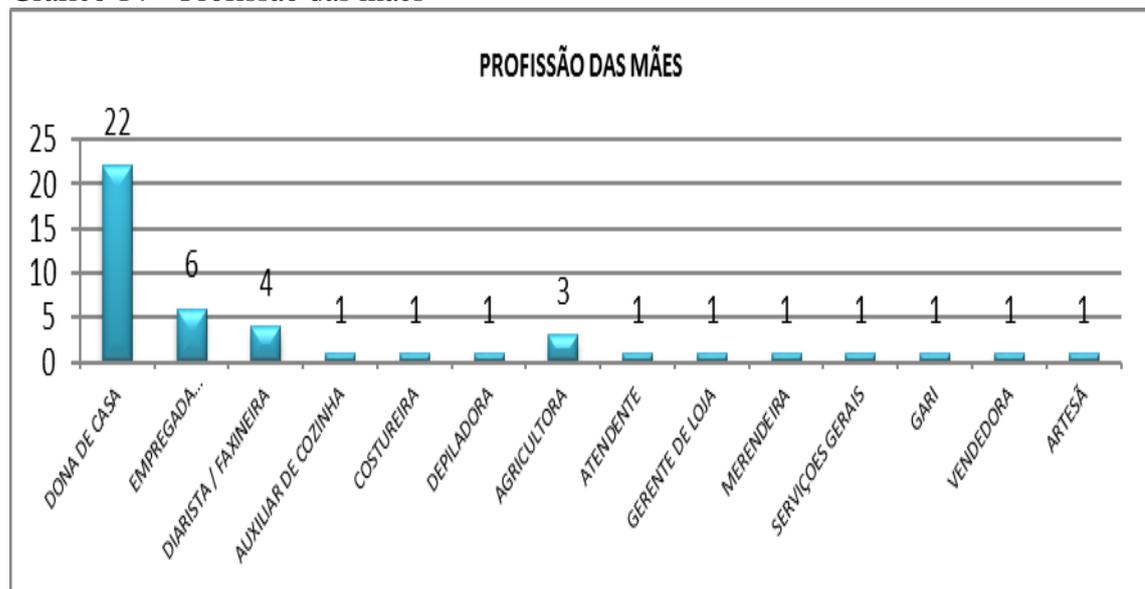
3.1.7 A profissão dos pais – os primeiros ofícios de referência

Quadro 2 – Profissão dos pais

Profissão da mãe		Profissão do pai	
Dona de casa	22	Agricultor	12
Empregada doméstica	6	Pedreiro	5
Diarista/faxineira	4	Comerciante informal	4
Agricultora	3	Porteiro	2
Serviços gerais	2	Gerente	2
Auxiliar de cozinha	1	Servente de pedreiro	1
Depiladora	1	Pequeno produtor agrícola	1
Atendente de loja	1	Farmacêutico	1
Gerente de loja	1	Funcionário público	1
Merendeira	1	Bombeiro militar	1
Costureira	1	Taxista	1
Gari	1	Serviços gerais	1
Vendedora	1	Garçom	1
Artesã	1	Artesão	1
Não respondeu	8	Pequeno comerciante	1
		Pintor	1
		Motorista	1
		Gerenciador de estoque	1
		Segurança	1
		Torneiro mecânico	1
		Vigilante	1
		Não conheceu o pai e nunca soube o que fazia	6
		Não respondeu	7

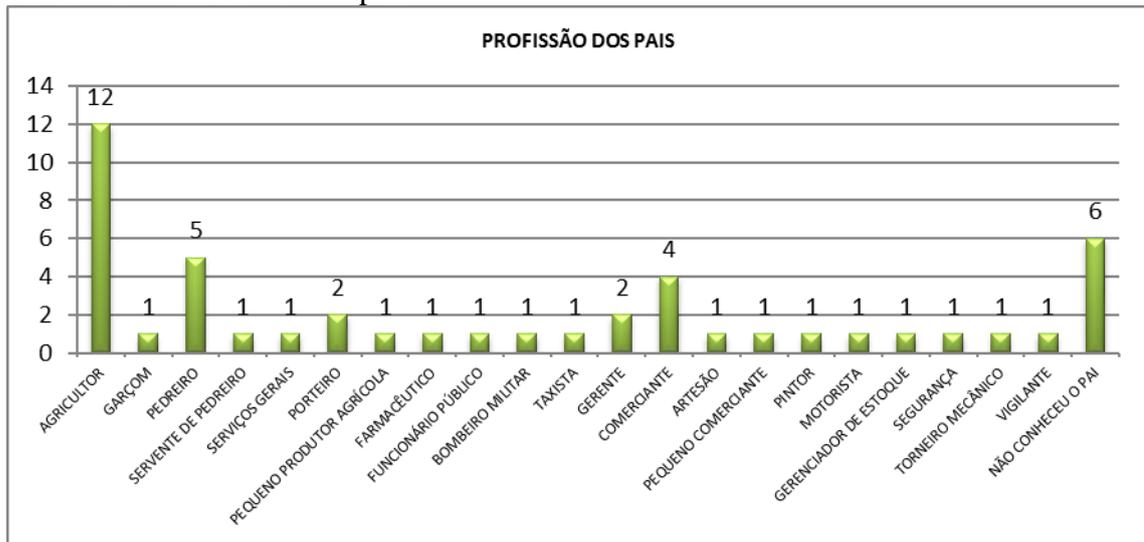
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Profissão das mães



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 15 – Profissão dos pais



Fonte: elaborado pela autora.

A tabela comparativa mostra que nesse grupo estudado há maior empregabilidade entre o gênero masculino do que entre o feminino, o que não significa dizer que as mulheres não trabalhem. Até porque as donas de casa, número significativo (22 mães) exercem um trabalho desvalorizado e não remunerado. Vale frisar que a paternidade desconhecida também é algo ainda presente na nossa realidade.

As ocupações e ofícios paternos e maternos são a primeira referência que temos do mundo do trabalho. A criança percebe que é daquela atividade que advém o sustento da família. Ainda que os indivíduos não se identifiquem com as profissões de seus familiares, há uma inicial relação de interpretação do mundo do trabalho pelos pais ou pelos adultos experientes com ascensão sobre eles.

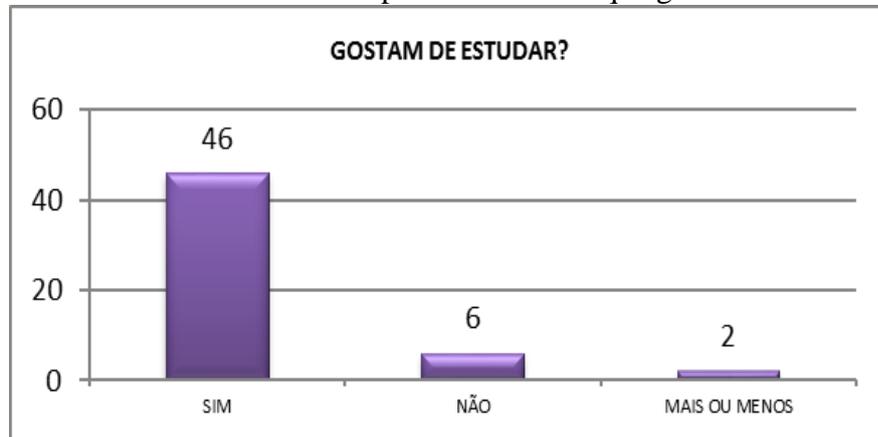
São os primeiros trabalhadores com que se tem contato e que imprimem uma ideia do ato de trabalhar, servindo de inspiração, alusão/continuidade ou rejeição daquelas atividades experimentadas de perto pela história familiar ou do grupo. Por fim, há que se considerar que o grau de escolaridade dos familiares, e os ofícios com que lidam, não representam o ponto de chegada para determinar o alcance escolar ou o ofício dos filhos, mas não há como ignorar que esse referencial é um ponto de partida, para adesão ou afastamento do trabalho, do qual não se passa impune.

3.1.8 Transmissão familiar da aproximação com a escola

O discurso de que a escola é importante e de que é necessário estudar para “ser alguém na vida” é corriqueiro e reproduzido desde muito cedo pelas diferentes instâncias e

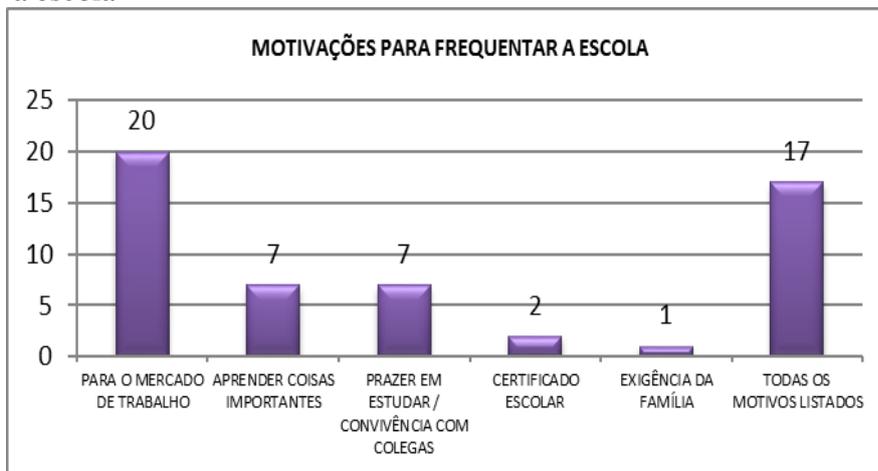
segmentos sociais. Ao indagá-los sobre se gostam de estudar e quais motivações fazem com que frequentem a escola, eles informaram:

Gráfico 16 – Índices das respostas do alunos que gostam de estudar



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 17 – Motivação informada pelos estudantes para frequentar a escola

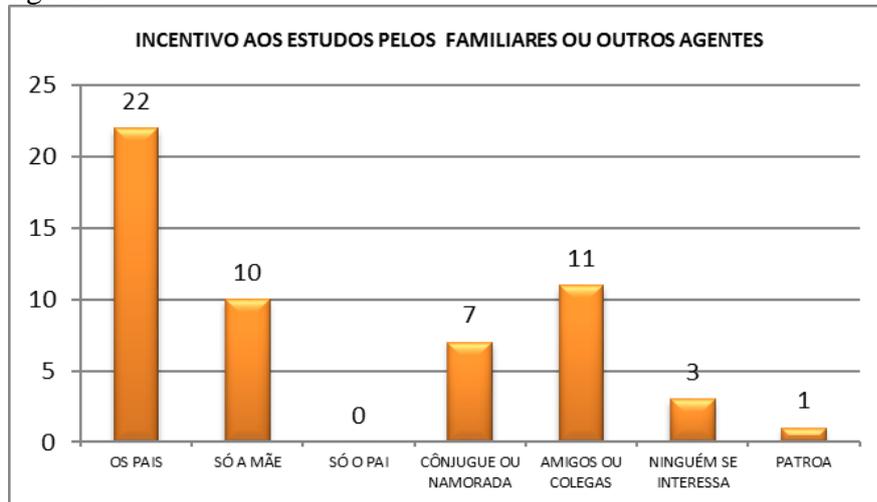


Fonte: elaborado pela autora.

O grau de escolaridade dos pais e do grupo de convívio (outros familiares, amigos, colegas de escola e trabalho, vizinhos etc.) é o primeiro contato com a experiência prática que confere uma visão de mundo e pode propiciar e motivar as escolhas e trajetos de vida dos indivíduos. A escola pode representar para as famílias das classes populares uma realidade que elas não experimentaram, podendo aparecer como pelo menos dois cenários: a) ter pouco valor objetivo na vida cotidiana frente às necessidades prementes de sustento familiar; ou ainda, nos dias de hoje, b) ser indicado aos filhos como uma esperança de ascensão social, reversão de suas precariedades ou a mínima expectativa de melhoria de vida.

Carmo (2001, p. 20-21) lembra que: “O grau de aspiração de estudo para o jovem é influenciado pela imagem social que a família tem da escola.” Assim, mesmo que haja um incentivo a frequência escolar, a dimensão do nível de escolaridade pretendida, o volume de investimentos, o alcance dos propósitos que as famílias anseiam para seus filhos depende, na maioria das vezes, da compreensão restrita que eles (pais ou familiares) tiveram em suas experiências pessoais, sendo difícil a apropriação de perspectivas de retornos em longo prazo, que podem ser incertas diante das urgências cotidianas. Por isso, verificamos o panorama que eles informaram sobre a participação da família ou de outros em seu grupo de convívio. São agentes que promovem o interesse pelos estudos em forma de incentivos, ou de quem costumam receber apoio:

Gráfico 18 – Incentivo aos estudos pelos familiares ou outros agentes



Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que nesse grupo, o estímulo familiar para vida escolar não é geral, mas já apresenta um percentual significativo, ainda que seja um acompanhamento sem muito envolvimento, que se revela nas falas dos jovens, em que seus pais não costumam perguntar e nem participar da vida escolar, mas costumam dizer: “Meu filho, estude!”. No entanto, é possível perceber a influência de outros atores e de outros vínculos na formação de redes de relacionamentos e compartilhamentos de valores.

Para os alunos pesquisados, a inserção escolar é um investimento de afirmação no mundo social. Somam-se a esta justificativa, outros importantes motivos para a entrada e permanência na escola, como: influência familiar, os ganhos afetivos no convívio com os pares, a certificação com a aquisição dos títulos escolares ampliando as chances no mercado de trabalho, enfim, todos esses elementos foram mencionados pelos sujeitos. Por isso, é

possível entrever uma organização e planejamento mínimos quanto aos alvos desse investimento escolar, já que todos mencionam, pelo menos, a conclusão do nível médio para o melhoramento de suas vidas.

Bourdieu (2011a) analisa os prováveis percursos que os indivíduos terão pela bagagem socialmente herdada na sua trajetória de vida. A composição dessa herança se faz pela posse ou aquisição, e manuseio de determinados componentes objetivos e externos ao indivíduo como: capital econômico, que corresponde ao acesso a bens e serviços; e o *capital social*, que corresponde a uma rede durável de relações, vinculada a um grupo que garanta influência e reconhecimento social, facilitando o trânsito e a participação dos indivíduos nos espaços sociais que lhes interessa e convém.

Mas há um patrimônio transmitido pela família que vai constituir a subjetividade do indivíduo: a incorporação do capital cultural. Bourdieu (2011a) nomeia como capital cultural o processo de composição e transmissão doméstica de bens, valores e práticas que se dão em três modos: a) em estado incorporado como um *habitus* feito crenças e aptidões encarnadas na pele (linguagem, gostos, preferências, percepção de mundo e postura social; b) em estado objetivado pelo contato de intimidade e apreciação com bens culturais como livros e instrumentos, dentre outros; c) e em estado institucionalizado em forma de certificado escolar, que será imbuído de uma necessidade premente e valorização social deste tipo de bem, enquanto formalização cunhada, carimbada e timbrada da comprovação do quanto se sabe. Este estado institucionalizado é expresso em *Curriculum Vitae* ou plataformas digitais equivalentes, nos quais os saberes e competências devem ser devidamente confirmados.

As experiências iniciais de introjeção do capital cultural se fazem mais eficazes quanto mais cedo este capital for impresso no indivíduo pela literal encarnação e incorporação desse patrimônio adentrando pelo corpo, pela carne, por vias sensoriais. Depois, tais elementos ficam patentes na pele, na linguagem, na maneira de olhar, perceber, pensar, sentir, estar e agir no mundo. Nogueira e Nogueira (2009, p. 52) destacam como elemento constitutivo deste tipo de capital a chamada “cultura geral”, enquanto:

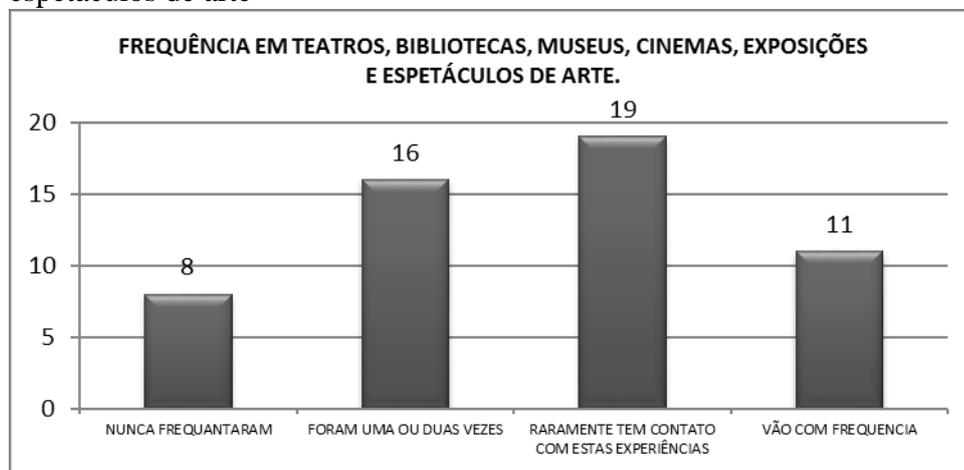
[...] expressão sintomaticamente vaga e indefinida, porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal [...] o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o “bom gosto” (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.); as informações sobre [como funciona] o mundo escolar.

Verifico junto aos estudantes se há algum investimento da família em educação, como compra de livros e outros equipamentos de estudos, financiamento de cursos

extraescolares ou algo que fomente um adicional formativo. De 54 estudantes, 41 disseram nunca ter recebido qualquer aquisição ou estrutura para ampliar sua formação escolar, que não têm livros em casa (apenas livros didáticos) e nem têm o costume de comprar. Apenas 13 deles disseram ter recebido algum tipo de apoio material (cursos pagos, livros e computadores).

Para exemplificar, averiguo suas experiências com algumas formas de práticas culturais a partir da frequência em teatros, bibliotecas, museus, cinemas, exposições de arte, espetáculos de dança, musicais e eventos dessa natureza, no que eles revelam o seguinte:

Gráfico 19 – Frequência em teatros, bibliotecas, cinemas, exposições e espetáculos de arte



Fonte: elaborado pela autora.

Estes dados demonstram que a maioria dos indivíduos pesquisados mantém uma relação de desconhecimento ou de distância, ou, ainda, esporadicamente se deparam com elementos e práticas deste tipo de cultura. O que falta: acesso gratuito, tempo, motivação e apoio de seu grupo de convivência, afinidade, “falta de vontade”? Não sentem necessidade? Ou outros fatores que não consigo vislumbrar?

Tais produções e mostras culturais são ainda pouco experimentadas pelas camadas populares, ou pelo preço das entradas, ou pelas distâncias geográficas dos espaços destes bens culturais, em geral, afastados dos espaços de acesso dos estudantes. Mas, acredito que a infrequência ou pouca participação nestas atividades culturais acontece por pouco fazerem parte do ambiente cotidiano dos grupos de convivência dos estudantes pesquisados, pelo alheamento a estas formas de expressão cultural e social. Percebo que muitos alunos fazem da escola o único espaço de aprendizagem formal. Apreciar e consumir arte, nas mais variadas formas de manifestações artísticas e culturais, é um valor e uma maneira de olhar o mundo, resultado de uma experiência de vida em que se ensina e se aprende. E esta bagagem não é

mero acessório, é elemento que permeia nossa constituição, aperfeiçoando, diversificando e enriquecendo nosso “estoque de conhecimento”⁹.

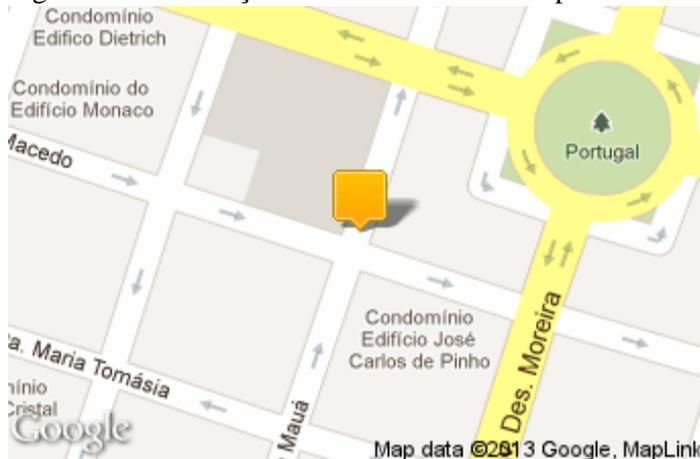
Por fim, apresento aqui uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, tentando oferecer uma visualização de seus perfis em aspectos mais gerais. Nos capítulos que se seguem conheceremos a relação que estabelecem com as categorias: escola, territórios sociais, trabalho e projetos de vida.

⁹ Defino e discorro sobre o termo no capítulo 6.

4 A ESCOLA PARÓQUIA DA PAZ NO CONTEXTO DA CIDADE: SITUANDO O CAMPO FÍSICO DA PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS

O lócus da pesquisa empírica se realiza na Escola de Ensino Fundamental e Médio Paróquia da Paz, pública e estadual, localizada na Rua Visconde de Mauá, 905, no bairro Aldeota, município de Fortaleza, sob a coordenação da SEFOR/02¹⁰. Veja a localização geográfica da Escola Paróquia da Paz nas figuras abaixo.

Figura 1 – Localização da rua da escola no mapa



Fonte: Google Maps (2013).

Figura 2 – Localização da Escola no bairro



Fonte: Google Maps (2015).

4.1 Dados históricos da fundação da Escola Paróquia da Paz, ponto agregador dos sujeitos estudados

A partir das memórias e registros documentais de Dona Maria Barbosa de Miranda, missionária da Paróquia e professora daquela instituição de ensino, exponho trechos que contam um pouco da história da Escola e da Paróquia da Paz. A narrativa apresenta o contexto histórico da região da cidade onde está localizada a escola e a história de vida de D. Maria. Filha de agricultor, em 1948, aos quatro anos de idade migrou com a família de uma comunidade chamada Córrego de Santa Maria, município de Beberibe, para Fortaleza. Ela se estabeleceu naquela época onde hoje é a Rua Ana Bilhar. Conta que essa região era de ruas de

¹⁰ A Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – Sefor, como parte integrante da estrutura da Secretaria da Educação – Seduc, é responsável pela execução das políticas educacionais no âmbito das escolas estaduais de Fortaleza. A Sefor coordena e monitora as ações administrativas, de gestão e pedagógicas desenvolvidas pelas Unidades Escolares – U.E., em consonância com os três pilares de sustentação: informações gerenciais, administrativo financeiro e desenvolvimento escolar (CEARÁ, 2008a).

areia, com muito mato no entorno, e que era pouco habitada. As vias das Avenidas: Santos Dumont, Dom Luís e Desembargador Moreira já eram ruas definidas, largas e de areia. Onde hoje é a Escola e a Paróquia da Paz havia apenas mato.

Em 1961 Maria Barbosa acompanhou o nascimento da Paróquia, que tinha à frente o Pe. Alberto Castelli. Nesta época começou um movimento visando à continuação dos estudos básicos para os filhos das famílias das classes populares. A maioria encerrava o primário e não prosseguia em sua formação escolar.

Em 1965 a professora Francisca Cleide Guimarães, junto ao Padre Amarílio (o Pároco na época, posteriormente, Monsenhor), iniciou o ensino supletivo para possibilitar o prosseguimento ao ensino ginásial para a comunidade paroquiana. Na Paróquia foi oferecido o Mobral (Educação para Adultos em vigor na década de 60), o Ensino de Madureza Ginásial (aulas dadas pela televisão por módulos) e o Projeto Minerva (para alunos de 5ª a 8ª série), além de outros cursos profissionalizantes.

A Escola Paróquia da Paz foi fundada em 02 de fevereiro de 1966, idealizada pelo Pe. Amarílio, então professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) e também integrante da Legião Brasileira de Assistência (LBA). O sacerdote percebeu a necessidade de destinar educação para jovens e adultos, no período noturno, com o propósito de alfabetizar e garantir escolaridade mínima aos trabalhadores. Foi criado o sistema de supletivo com turmas mistas.

Os alunos, em sua maioria, prestavam serviços gerais e domésticos às famílias de bairros como Aldeota, Meireles, Varjota e circunvizinhança. Grande parte do público atendido pela escola ingressava sem saber assinar o próprio nome. D. Maria diz que:

A escola sempre trabalhou com pessoal de favela [...] nas proximidades, nas periferias não tinha escola onde colocar seus filhos [...], as escolas particulares eram só para os ricos [...] As Escolas [particulares] Estela Mares, Santa Cecília, Santo Inácio, todas elas tinham escolas noturnas [alfabetização de adultos] para pegar alguns desse pessoal, porque isso dava pra eles diminuir impostos. [Mas não era para todos] [...] aí, muita gente se formou lá. O objetivo dele [Pe. Amarílio] era fazer o pessoal crescer, que não ficasse analfabeto [...]. Houve um tempo que o setor de doméstica foi desaparecendo [...]. Quando elas eram analfabetas os patrões *tinham elas* (sic) mais como posse, depois elas vão estudando, e vão tomando seus conhecimentos, e não querem mais ficar [...], aí acabou muito com esses alunos só de doméstica. Então quem veio integrar a Escola? Moças e rapazes que trabalhavam [...] no comércio, noutros empregos, mesmo ainda tendo as domésticas.

Ela conta que só em 1968 começou o ensino regular no período diurno para as crianças, filhas dos trabalhadores daquela região. Segundo D. Maria, Pe. Amarílio dizia que queria ajudar as pessoas. O Pároco tinha um objetivo, sempre por ele enfatizado:

Ele queria ajudar quem tinha o objetivo de estudar [...]. Uma pessoa que já tinha emprego, trabalhava com dificuldade [...], essa pessoa [era a quem] ele queria dar a mão com mais ânimo, porque esse já tinha o objetivo de crescer. Então a Escola iria abrir as portas para os filhos estudarem e daí se formarem.

Essa declaração dá a impressão de que a relação dos indivíduos com a educação escolar é apenas uma iniciativa subjetiva, de um desejo e determinação particulares. Pois minimiza ou desconsidera os aspectos da micro e da macro socialização. A universalização do ensino, hoje, é fomentada pela conjuntura econômica e política, instigada pela exigência mercadológica e está presente no lema governamental que estende a “educação para todos”, ao invés da realidade anterior de “educação para poucos”, que vigorou por muito tempo.

Ainda há uma concepção e uma proclamação de discursos de que a educação é para “os que querem”, para quem tem vocação para os estudos, como se estudar fosse tão somente uma deliberação pessoal, e não fruto da cultura de um povo, parte de uma socialização que constitui os valores do indivíduo e de seu grupo.

Dona Maria considera o Pe. Amarílio um grande benfeitor para aquela comunidade, e acrescenta: “eu fui beneficiada por ele, fiz minha faculdade através disso. De manhã ia pra faculdade, voltava e dava aula à tarde e à noite. Já saía de casa com a farda e a marmita do lado. Então eu sou fruto do Monsenhor Amarílio”. Ela diz que nas décadas de 50 e 60, os colegas de escola moravam no mesmo bairro, mas:

Tinham pessoas que eram de um processo mais avançado [...], eram tudo filho de trabalhadores [...], pais estivadores, domésticos, assim, com emprego. E botaram os filhos pra estudarem e darem essa oportunidade [...]. Eles tinham os filhos com o objetivo de estudarem, alguns tinham. Eu, minha irmã e um primo, nós não. Não tínhamos o objetivo de pais trabalhando e a gente usufruindo do trabalho deles não.

Em 1970, a Escola faz um convênio com Secretaria de Educação do Estado. Em 1975, a instituição deixa de ser da Paróquia e passa integralmente para a Secretaria Estadual de Educação, ampliando com outras modalidades o atendimento aos moradores das comunidades periféricas, que “vieram do interior tangidos das secas”, como diz D. Maria. A população foi se multiplicando e os espaços da cidade se expandindo. Os filhos dos

trabalhadores que prestavam seus serviços para sobreviver herdaram a Escola Paróquia da Paz.

4.2 Espaço físico e fotos da Escola e seus equipamentos

Figura 3 – Fachada da Escola em 2013



Fonte: E.E.F.M Paróquia da Paz (2012).

Figura 4 – Símbolo da Escola



Fonte: E.E.F.M Paróquia da Paz (2012).

Figura 5 – Fachada nova da Escola a partir de setembro de 2014



Fonte: E.E.F.M Paróquia da Paz (2014).

O prédio da escola é cedido pela Paróquia da Igreja da Paz, que fica ao lado da Escola, separada por um portão lateral. A entrada da escola é feita através de um portão estreito que dá acesso a um corredor com duas salas laterais à direita, que correspondem, respectivamente, à secretaria e à diretoria. À esquerda deste corredor ficam a sala dos professores e o banheiro dos funcionários. Seguindo o final do corredor pela esquerda temos acesso a nove salas de aula distribuídas no térreo e no andar de cima.

As salas de aula são antecedidas por um microespaço descoberto, o qual é chamado de pátio. Nesse pátio só há um banco quebrado e dois outros de alvenaria, parcialmente

ocupados por livros. De qualquer forma é um espaço de convivência onde acontecem eventos escolares, e, sobretudo, onde os alunos aguardam o início das aulas, em que ocupam e transitam no horário do recreio.

Figura 6 – Espaço de convivência da escola



Fonte: E.E.F.M Paróquia da Paz (2014).

O espaço que vemos na imagem acima é o pátio, onde ficam a cantina, os banheiros dos alunos, o almoxarifado, a sala de multimeios e biblioteca, a sala de vídeo e de música, e a academia de musculação (sempre vejo fechada, mas o coordenador disse que este espaço é usado nas aulas de Educação Física). No andar de cima, que corresponde à lateral direita da entrada do espaço de convivência, estão situadas quatro salas de aula e o laboratório de informática (espaço que os professores reclamam não funcionar, e que também observei sempre fechado).

Todos os cômodos são fisicamente pequenos. Os conjuntos escolares (carteira com mesinha) tomam muito espaço, assim, as poucas turmas têm no máximo 30 alunos, o que é uma vantagem, já que não dá para superlotar as salas. Isso viabiliza um melhor acompanhamento pedagógico do professor. A diretora em exercício em 2013 diz que “no dia da prova, quando a frequência é melhor, fica complicado, porque requer um espaço mínimo entre as carteiras, mas nos outros dias dá certo, porque nunca vem todo mundo em dias de aula normal”.

4.3 Estrutura organizacional, matrícula e desafios da Escola

D. Maria Barbosa informa que a Escola já teve, há duas décadas, mais de 1.600 estudantes, quando o Estado ainda respondia por todo o ensino fundamental e médio. Mas, ao final de 2014, havia 528 alunos matriculados distribuídos nas modalidades de ensino regular

do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e em turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quadro de empregados é composto por um diretor, dois coordenadores escolares, que se subdividem nas funções de coordenação financeira e pedagógica, uma secretária, oito funcionários – entre auxiliares de secretaria e auxiliares administrativos –, 44 professores, duas merendeiras, seis zeladores e dois vigias.

Os dados com os percentuais de aprovação, reprovação e evasão escolar não me foram informados. Solicitei repetidas vezes à diretora e aos coordenadores, mas todos me encaminharam à secretária, que sempre se dizia atarefada e que me prometia disponibilizar depois tais informações, o que nunca foi cumprido. Percebi que o adiamento proposital destes dados, era para evitar expor algumas informações que a Escola não tem interesse em divulgar, expressos em índices que revelem baixo aproveitamento escolar.

Quanto à infrequência escolar não foi possível ocultar. Ainda que os números não tenham sido fornecidos, era evidente a ausência de muitos estudantes, observada não apenas nas minhas visitas, mas pelos comentários dos próprios colegas de sala. Esse é um dos grandes desafios hoje para a educação pública, sobretudo no Ensino Médio, e é o primeiro sinal da evasão escolar. Trago trechos de um jornal local, Diário do Nordeste, que em 2008 discute esta preocupação, que ainda persiste hoje:

Caem índices de reprovação e evasão no Ceará

MOZARLY ALMEIDA (Repórter)

Disponível: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/caem-indices-de-reprovacao-e-evasao-no-ceara-1.538631>

15.12.2008

Estudos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) confirmam: **o Brasil tem a segunda maior taxa de repetência latino-americana**, com 18,7% na escola primária. No Ceará, as taxas de reprovação também preocupam, apesar de apresentarem ligeiro avanço entre os anos de 2005 a 2007. (...) a queda de reprovação no Ensino Médio na rede municipal [de Fortaleza] foi de 13,7% para 9,2%, em 2007.

Conceição Ávila, coordenadora de Desenvolvimento da Escola da Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) (...) informa que o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apontou **na rede estadual do Ceará um índice de abandono de 25% em 2006 no 1º ano do Ensino Médio; em 2007, ficou em 19,3%**. “De modo geral, há um decréscimo desses índices”, frisa. Ela (...) observa que em muitos casos **os alunos estão concluindo o Fundamental com grandes dificuldades de leitura: “Comprometimentos na capacidade de interpretação de texto trazem repercussões futuras”**.

Questões históricas

A repetência e a evasão escolar, tanto em Fortaleza quanto no restante do País, devem-se às questões históricas e contextuais, aponta o coordenador do E. F. e Médio da Secretaria de Educação

do Município, Arlindo Araújo. Entre os fatores históricos, inclui a mudança na oferta da escola pública para as classes médias e altas, por volta da década de 70. “À medida que a escola foi se abrindo para outras classes mais populares, num gesto concreto de universalização do ensino, também a realidade dessas unidades foi sendo modificada”, disse, ratificando não ser importante apenas a inclusão de todos na escola. “É preciso estar na escola para aprender”, alertou, admitindo, porém, a inexistência do monitoramento da evasão escolar. Segundo ele, houve um inchaço tanto na rede de ensino estadual quanto na municipal, sobretudo na década 90 do século passado. Com a matrícula única em 1996, a rede estadual priorizou o atendimento dos alunos de 5ª a 8ª série [e] do Ensino Médio. “As escolas anexas chegaram a funcionar em espaços improvisados como galpões de associações comunitárias”, disse. Para ele, as unidades anexas sem qualidade elevaram os índices de repetência e evasão, porque não conseguiram oferecer um ensino a contento.

O Brasil desponta no 62º lugar entre piores países do mundo em termos de resposta à finalidade da educação, informa membro honorário do Conselho Estadual de Educação (CEE), Marcondes Rosa, para quem são inúmeros os motivos que levam ao alto índice de repetência e evasão escolar. A escola, enfatiza, deveria desempenhar três funções básicas na sociedade: primeiro, colocar o indivíduo como cidadão integrado ao meio em que vive; segundo, como um profissional construtor do mundo e, por último, levá-lo a centrar-se no aspecto da pessoa, de sua própria identidade e visão sobre o mundo, da transcendência e da espiritualidade. Lembra que as crianças vão para escola, porém, lá encontram poucos atrativos. “Não há objetivos e o atrativo maior resume-se, muitas vezes, à merenda escolar ou à recreação, no caso da rede pública”, comenta. Na escola pública, é comum as crianças nos dias de prova ficarem sem aulas no resto do turno. “Quando se pega o calendário, é fácil constatar que não foi dada a carga horária prevista para o ano letivo e que o conteúdo programático foi para o *beleléu*”, observa.

“Enfim, **a escola, sobretudo a dos pobres, precisa de um norte**”, defende. Mesmo ressaltando a existência de deficiências em algumas unidades, Marcondes Rosa **frisa que em determinadas escolas particulares de Fortaleza os incentivos à aprendizagem chegam a se igualar ao ensino de países do primeiro mundo. No Ceará, enfatiza, essa desigualdade reproduz uma situação contrastante no desempenho escolar.**

Iniciativas

Segundo Conceição Ávila, como uma forma de minimizar o problema da repetência (...), a SEDUC adotou algumas iniciativas. O programa “Primeiro, Aprender” busca ampliar a aprendizagem aos alunos das turmas do 1º ano do Ensino Médio, através de uma base melhor de leitura e de raciocínio lógico. O programa, que inclui interpretação de textos (...). No tocante a evasão, acrescenta que outro fator preponderante foi a **descrença dos alunos na importância da educação para promover qualidade de vida**. “As pessoas se matriculavam e por não perceber o valor da educação na mudança e transformação social abandonavam a escola ou mesmo não passavam de ano”, disse, citando que muitos dos **matriculados na escola pública compõem a faixa mais pobre da população, sem residência fixa. As mudanças de endereço, muitas vezes, em pleno ano letivo também favorecem o abandono da escola, devido a dificuldades com os deslocamentos.** “Algumas famílias não conseguem ou simplesmente desistiam de tentar matricular os filhos em uma escola mais perto de casa”.

OPINIÃO DO ESPECIALISTA: Desistência tem razões sociais

ANDRÉ HAGUETTE

Mestre e doutor em Sociologia e professor da pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

O elevado número de repetência e evasão nas escolas públicas de Ensino Fundamental no Ceará se explica, em parte, por razões escolares e, em parte, por razões sociais.

As unidades públicas pouco ensinam se comparadas com as escolas particulares e pouco se importam com o rendimento escolar dos alunos. O tempo letivo é reduzido e não há um

adequado acompanhamento pedagógico. Sabe-se que a repetência leva ao abandono e por esse motivo deveria ser evitada, por um eficiente sistema de acompanhamento, que visasse preencher, ao longo do ano, as lacunas de aprendizagem do aluno.

Também a baixa renda familiar obriga, muitas vezes, o aluno a trabalhar precocemente para ajudar nas despesas de casa. Há, todavia, exemplos de escolas com alunos de baixa renda que conseguem manter taxas muito reduzidas de repetência e evasão, o que demonstra a responsabilidade da escola.

Se em 2014 e em 2015 a discussão ainda está em pauta, é porque os números continuam preocupantes, e o que foi feito não resolveu o problema. Fazer com que os jovens e adultos frequentem regularmente e concluam esta etapa escolar ainda é uma grande barreira, especialmente para os que já estão inseridos no mercado de trabalho, tendo que manter a si mesmos e à família.

Muitos dos mais novos também já trabalham durante pelo menos um turno. Mas é no período noturno que os maiores de 16 anos, cursando o Ensino Fundamental EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos), e matriculados no Ensino Médio, vivem a realidade “escola e trabalho” mais intensamente. Praticamente todos trabalham formal ou informalmente. São cozinheiros, babás, domésticas, cuidadores de idosos, vigilantes, porteiros, trabalhadores no comércio ou na construção civil. Muitos vêm direto do trabalho para a escola, ou vão para o trabalho depois da aula. São jovens e adultos que estão “correndo atrás do prejuízo”, do “tempo perdido”, como eles mesmos dizem. De forma geral, começaram a trabalhar muito cedo e tiveram que interromper os estudos, mas está sendo cobrado deles, no mínimo, a aquisição do nível médio para assegurar as vagas de empregos.

A diretora em exercício em 2013 diz que todo ano a Escola trabalha no convencimento de permanência na escola, assim como para que prossigam com os estudos, argumenta: “se inscreva no Enem (mesmo eles argumentando que não têm condição de passar), se você mudar de ideia pelo menos tem como arriscar”. Alguns desistem, outros, abandonam algumas vezes e depois retornam à escola. Ela diz que alguns querem ir para a faculdade – especialmente os mais novos – mas muitos concebem essa possibilidade como uma realidade muito distante, quase fora de seu alcance – especialmente os de mais idade. Veremos a diversidade de seus propósitos futuros em suas falas no capítulo 6.

A escola é um microcosmo com reflexos sociais, em que a realidade extramuros é arrastada para os espaços de convivência com valores, padrões de comportamento e visões de mundo que, não raro, reproduzem, social e culturalmente, desigualdades e discriminações do macrocontexto. Esta instituição se apropria e norteia seu trabalho pelos modelos hegemônicos de hierarquização dos saberes, das práticas e, por sua vez, de estereótipos de tipos de

indivíduos, tentando enquadrá-los em formatos arbitrários ignorando suas especificidades. Há uma conjunção de fatores convergentes, externos e internos à escola, que comprometem a inserção, permanência e conclusão dos estudos dos indivíduos econômica e socialmente mais carentes.

Há problemas cruciais nas entranhas do sistema educacional e que afetam, primordialmente, os jovens pobres e, em consequência, as suas oportunidades de vislumbrarem melhores empregos que lhes propiciem melhor qualidade de vida. Segundo Schwartzman e Cossio (2007, p. 61), “[...] tudo indica que, num primeiro momento, os fatores de expulsão de dentro da escola são mais fortes do que os fatores de atração do mercado de trabalho, ou pressão da necessidade financeira.”

Para Leiva (2007, p. 36-42) “[...] a cultura escolar não somente não se integra à cultura juvenil, como muitas vezes lhe fecha as portas e lhe dá as costas [...] Sem o conhecimento sociológico dos alunos e alunas, é difícil uma educação de qualidade.” Só há aprendizado se houver conexão, aceitação, reconhecimento, respeito e vínculo. Aí, sim, haverá intercâmbio de saberes, efusão, profusão de experiências, que enriquecerão o processo. Sobretudo, para adentrar no mundo dos jovens é imprescindível lançar mão dos necessários “vistos” e “passaportes”, para dialogar e compartilhar dos sentidos culturais geridos no fluxo rico das redes sociais da juventude (CARRANO, 2000).

A acessibilidade escolar, nunca vista antes no nosso País, abriu as portas para seu novo público, mas não o olhar e o diálogo. Por isso fazê-lo permanecer, e, sobretudo, com qualidade é ainda um desafio. Ao investigar a cultura escolar praticada no seu cotidiano, percebemos conflitos, tensões e intolerâncias presentes na relação dilacerada entre arbitrariedade escolar e resistência por parte dos estudantes.

Segundo Marchesi (2006), para muitos professores, os alunos estão cada vez menos interessados. A desmotivação é considerada pela escola, na fala de seus profissionais, uma das maiores vilãs no processo de ensino. Acrescenta-se também, a indisciplina, a infrequência, a repetência, a defasagem idade/série e a evasão escolar, que costumam levar a atrasos na aprendizagem que se estendem para a condução da vida. Tais problemas são sintomas de um processo cansado, saturado de desencontros e frustrações daqueles que compõem e se servem dessa instituição, demonstrando que a tradição escolar nos moldes convencionais de ensino está extrapolada. No entanto, as dificuldades citadas castigam, sobretudo, aqueles que ficam pelo caminho ou que não conseguem se adequar e sobreviver ao sistema, já que a educação escolar é considerada a senha de acesso para uma participação social mais efetiva.

4.4 Análise macrossociológica da realidade social: os impactos dos valores coletivos sobre a constituição do indivíduo

4.4.1 Família, grupos sociais e educação incidental na vivência cotidiana versus a educação escolar

Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos, paradoxalmente, oferecem reflexões fundamentais para delinear um esboço macro desta pesquisa, discutindo a escola como espaço privilegiado para observar e pensar a organização social das sociedades contemporâneas. Tomadas como redutos do conhecimento, as escolas passaram a ser convencionalmente um lugar onde se formam e se desenvolvem as “melhores” habilidades nos indivíduos.

No entanto, esta instituição é apenas um dos espaços de formação dos sujeitos sociais. A análise macrossocial das desigualdades escolares desenvolvida por Bourdieu e Passeron (2014) considera fundamental a origem social dos indivíduos para apontar as possíveis trajetórias estudantis:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo o caso que o sexo e a idade e, sobretudo, mais do que um ou outro fator claramente percebido [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27).

A herança familiar pode ser um “condicionante” importante para apontar possíveis padrões de comportamento de grupo. Mesmo que os efeitos sejam variáveis e particularizados, o legado do ambiente de convivência doméstico inicial representa o primeiro referencial na constituição dos indivíduos, que será atravessado por outros incrementos na sua socialização (LAHIRE, 2003).

A noção de capital cultural, enquanto bagagem social, aproveitada pelo sistema escolar, se apresenta até hoje, como propôs Bourdieu (2011a, p. 73), “[...] como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionado ao ‘sucesso escolar’”. É perceptível e inegável que a inacessibilidade a elementos culturais, expressos em saberes, práticas, relações e instrumentos aproveitados pelo sistema educacional, dificulta quem não os detém ou os desconhece.

Bourdieu e Passeron (2008) realizam um conjunto de reflexões sobre a escola para desvendar a intrínseca relação entre a estrutura das relações entre as classes e os sistemas de

ensino, como espaço reprodutor e legitimador da preponderância exercida pelas classes dominantes. O funcionamento pedagógico tem em suas bases os reflexos sociais que advêm de sua constituição e estrutura externa.

Assim, a escola não seria um espaço neutro de natureza especial, que por excelência concentraria e gerenciaria informações superiores às outras formas de conhecimento. Por muito tempo nutriu-se (e ainda nutre-se) a esperança de que a educação escolar reverteria as desigualdades e transformaria a sociedade numa estrutura mais justa e digna, que capacitaria igualmente os indivíduos a conduzirem suas vidas para uma emancipação e realização pessoal com proveitos coletivos. Os autores supracitados desconstroem este otimismo cego erguido em torno da escolarização como redentora de todas as mazelas sociais.

Os paradigmas escolares, predominantemente, se fundam no arbitrário cultural dos grupos que dominam. Desta forma, a escola tem uma função discriminadora e conservadora das relações sociais. No sentido antropológico não se concebe superioridade versus inferioridade cultural, mas a diversidade desta invenção humana e social. A princípio, cada grupo define sua cultura como a melhor e mais correta expressão do mundo e da vida, sendo assim, a mais legítima. Então, admite-se que a cultura pode ser algo arbitrário, o que permite romper com a supervalorização de qualquer concepção cultural baseada na objetividade e racionalidade universal.

No entanto, a escola é apresentada como uma instituição que disponibiliza seus conhecimentos e préstimos a todos indistintamente, e que sua substância paira acima de qualquer suspeição e parcialidade. Para tanto, foi efetivado um trabalho de legitimação social em que se estabeleceu a preponderância do saber escolar em detrimento do saber comum. A educação escolar passou a se autodenominar como detentora dos mais elevados saberes e tem a pretensão de salvar os indivíduos da suprema ignorância, conduzindo-lhes a descoberta das verdades válidas e a superarem a inabilidade. O analfabeto, o iletrado, o portador de baixa ou incompleta escolaridade, experimenta um tipo de invisibilidade e inexistência social (SANTOS, 2010).

Nas sociedades de classes as disputas e relações de forças se dão para além do contexto material, o que também se estende para o plano das ideias, como nos lembram Marx e Engels (2002, p. 45-46): “[...] a história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de lutas de classes [...] numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns ao outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta [...]” É o caso de um arbitrário cultural que é imposto como cultura legítima. A cultura

escolar é um exemplo, passou a ser infligida às classes dominadas, como a mais preeminente forma de saber, pelas classes dominantes.

Moreira e Tadeu (2011, p. 13-14) abordam na Sociologia do Currículo uma questão central da educação formal pela força centrípeta que há neste componente enquanto:

[...] um artefato social e cultural [...] [que] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada [não é] transcendente e atemporal [...] está implicado em relações de poder [...] transmite visões sociais particulares e interessadas [...] produz identidades individuais e sociais particulares, [que] tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Apple (2008, 2011) traz a discussão dos problemas de um currículo engessado, padronizado e pautado nos valores neoliberais e neoconservadores. Spencer apud Apple (2011, p.49) adverte para que se pense no processo de escolarização: “Que tipo de conhecimento vale mais?” e Apple (2011) acrescenta: “O conhecimento de quem vale mais?”. E avigora a dificuldade desta reflexão dizendo das “tensões, lutas e conciliações” que rodeiam a temática: “Um núcleo de conhecimento comum não pode ser imposto de fora e, a partir disso, dizer-se legitimamente que ele está baseado no ‘conhecimento de nós todos’ [...] as discussões sobre o conhecimento comum devem ser utilizadas como arena de envolvimento.” (APPLE, 2008, p. 33). Os debates sobre *o quê e de quem é o conhecimento* que deve ser ensinado, declarado como “oficial” em todo o País, região, comunidade e, enfim, forjado por todo o sistema escolar, precisam ser analisados, questionados e elaborados em pareceres mais democráticos. O currículo acoberta um terreno de agudos e profundos conflitos de classe, raça, sexo e religião.

Nogueira e Nogueira (2009) lembram que Bourdieu chegou a mencionar uma a “racionalização da pedagogia” com o propósito de oferecer uma ação pedagógica que explicitasse o processo e neutralizasse metódica e continuamente a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural. Porém, seus trabalhos posteriores definitivamente se mostraram desencantados. O caráter marcante de sua obra foi desmascarar e denunciar a acumulação do privilégio cultural em determinados grupos e o uso que se fazia disso para oprimir outros, justificadas pelas crenças ludibrianes proferidas pelas instituições sociais com seus discursos imbuídos de supostos estatutos de verdade, operando cotidianamente na definição dos rumos da sociedade e se arrogando a orientar a existência dos indivíduos.

Morin (2001) também põe em evidência o que ele chama de “buracos negros” da educação, que se referem aos vazios e deficiências que atravessam o sistema escolar. As

instituições de ensino promovem um trabalho parcial, fragmentado e descontextualizado quanto à formação integral dos indivíduos. O modelo escolar dominante é regido por um formato disciplinar, encaixotado e de desconexão entre os conhecimentos, que submete os indivíduos a meros depositários de informações a serviço dos austeros interesses econômicos.

A autoridade pedagógica do discurso e da prática escolar exerce uma manipulação sobre seu público de maneira velada, camuflando o jogo arbitrário que a escola articula. Aqui pesa a deflagração das palavras de Bourdieu:

[...] é provável por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2011a, p. 41).

A escola promete a realização de um trabalho eficaz para o sucesso de todos que tenham habilidades e predisposição para isto. Propaga-se que os conteúdos e métodos são ministrados para fazer aflorar as mentes competentes que só dependem do empenho e das capacidades individuais. Nisto, oculta os (des)favorecimentos tendenciosos reservados aos que ocupam determinadas classes. Conforme a constituição dos sujeitos, a realidade a qual pertencem, cerca-lhes e permeia-lhes a vida, podem obter vantagens ou sofrer prejuízos.

Percebe-se, por exemplo, a desqualificação atribuída a toda a bagagem cultural dos indivíduos das classes desfavorecidas sócio e economicamente, quando são criticados seus modos de linguagem, os comportamentos e visões de mundo, frutos da constituição de um *habitus*. Este conceito, à luz de Bourdieu, é assim definido como:

[...] condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, [são] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrado sem ser um produto da ação organizada de um maestro. (BOURDIEU, 2011b, p. 87).

A “disposição a”, a tendência a determinados comportamentos e posturas é fruto de uma formação inicial – *habitus* –, que oferece pistas para compreender como ocorre a adaptação ou inadaptação dos indivíduos na escola e sua relação com as práticas e saberes que

ela veicula. O que nos faz pensar: como a escola acolhe indivíduos com diferentes *habitus* em geral confundidos com maior ou menor grau de inteligência?

Gardner (1994), psicólogo cognitivo, no início da década de 80, desconstruiu os arquétipos de inteligência (expressos no domínio de algumas áreas do saber, no ritmo e formato) que segregam e estigmatizam os indivíduos que não se enquadram nos tipos que a sociedade, e por sua vez, o sistema escolar privilegiam. Além do raciocínio lógico-matemático e a linguística, verificou em sua teoria das inteligências múltiplas a existência de outros tipos. Desta forma, Gardner considera necessário superar a noção quantificada e reducionista de inteligência. Por isso, propõe incluir um conjunto mais alargado, diversificado e universal de competências e habilidades, o qual o currículo escolar e os sistemas educacionais tradicionais subvalorizam ou não contemplam, por exemplo: as inteligências musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, corporal cinestésica, naturalista e existencial. Ainda que os indivíduos manifestem majoritariamente algumas habilidades – maior desempenho em umas e menor ou moderada em outras – a teoria de Gardner verifica e defende que todos têm inteligência. Que todos são potencialmente capazes de se desenvolverem.

Alinhavando as questões entre currículo, inteligência e saberes sociais, salta um fio solto tratado radicalmente por Bourdieu como questão central para entendermos algumas das possíveis hipóteses do desempenho escolar atrelados ao suposto “dom pessoal”, pautado no esquema da meritocracia, considerado um procedimento justo. Bourdieu (2011a, p. 53) desmistifica a lógica dos “iluminados” que sempre se sobressaem porque trazem consigo um “dom natural”, e chama atenção para a tão acastelada equidade formal e os riscos que esta esconde:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Com o argumento de tratar igualmente em direitos e deveres os desiguais, a escola beneficia um determinado grupo, no caso o constituído pelos oriundos das classes abastadas. Neste contexto, a escola aproveita a bagagem familiar – constituição do *habitus* – deste grupo e aplica indefinidamente a todos. Tal processo desconsidera que esta forma de seleção é desleal, pois oferece instrumentos e avaliações injustas. Cobra de uns o que não lhes pertence, do mesmo modo que exige de outros exatamente o que sempre lhes foi dado. Aprecia dos sujeitos dominantes os artifícios que manuseiam e agem com propriedade por fazerem parte de sua cultura “natal”, na sua socialização e aprendizado inicial, apropriados pela escola de

forma “reelaborada e sistematizada”. Da mesma maneira, espera-se igual desenvoltura dos sujeitos dominados em contato com novos elementos, que só passam a conhecer como cultura postiça, “estrangeira”, aderida posteriormente na escola por necessidade/imposição. A comunicação e os parâmetros de racionalidade pronunciados deveriam contemplar os conhecimentos prévios dos envolvidos, para que todos tivessem como participar da decodificação proposta.

Inicialmente, a prescrição da cultura escolar imposta aos indivíduos dos meios populares gera uma crise na difícil tarefa de conciliar os diferentes mundos de que passam a participar. As ações imperativas escolares para a troca da cultura doméstica pela cultura escolar podem comprometer o que há de mais íntimo no indivíduo: suas raízes, suas referências iniciais, desqualificando sua própria cultura, diminuindo e subtraindo o que de fato lhe pertence e lhe constitui – a cultura nativa, de sua família, de seu grupo de convívio.

Os dominados são, muitas vezes, convencidos de que é imprescindível tal substituição. A não adaptação pode lhes render constrangimentos e prejuízos futuros, ou quando muito eles procuram conciliar os novos elementos emprestados de outra realidade para garantir sobrevivência nos espaços que exigem as novas formalidades. A mudança pode gerar conflitos no grupo de origem pelo afastamento e não identificação com elementos introduzidos posteriormente. Neste caso, há que se dominar uma cultura estrangeira que só lhe é praticável quando circunscrita ao espaço alheio à sua realidade de origem, como a escola, a universidade, e o mercado de trabalho nos postos qualificados.

Tal postura é tomada como recurso de sobrevivência e possibilidade de elevação social, colocado como um código de acesso, que inclui ou exclui conforme o manejo desses códigos: uso da língua formal oral e escrita, a dicção, o sotaque, o domínio da etiqueta, aparência física estipulada por um padrão, postura corporal adequada a esses espaços etc.

Os socialmente desfavorecidos, com raras exceções, se adaptam tão bem a um formato tão diferente do qual foram socializados inicialmente. A aquisição das habilidades e aptidões supracitadas corresponde ao que Bourdieu chama de senso do jogo como:

[...] produto da experiência do jogo [...] é o que faz com que o jogo tenha um senso subjetivo, ou seja, uma significação e uma razão de ser, mas também uma direção, uma orientação, um porvir, para aqueles que dele participam e que nele reconhecem dessa maneira o que está em jogo (é a *illusio* no senso de investimento no jogo e no que está em jogo, de interesse pelo jogo, de adesão) [...] num sentido objetivo [...] o princípio de práticas *sensatas* [...] (BOURDIEU, 2011b, p. 108).

A forma em que se dá a aquisição da cultura [legitimada] é apontada por Bourdieu como a chave para esclarecer a disparidade na apreensão da cultura escolar pelo público que ela atende. A relação dos dominados com a cultura [legitimada] é sempre artificial, metódica, acelerada. O aprendizado via escola é uma introjeção tardia e irresoluta, um esforço um tanto imitativo, comparado ao ambiente familiar e de convívio. O empenho sobrecarregado de simular naturalidade diante de elementos culturais distantes “[...] desemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras da cultura.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 76). Assim, requer envergadura para gerenciar os constrangimentos, para parecer autêntico, natural, à vontade e hábil para transitar em outros espaços e manusear os instrumentos, ter tato para conduzir com leveza e destreza a situação – ter o jogo na pele tornado *habitus*.

Recordo-me que, ao longo de minha experiência como educadora, ouvia de alguns pais avaliações depreciativas sobre o desempenho escolar dos filhos, coisas como: “meu filho é meio tapado”. Assim como agora no período da pesquisa em declarações informais, ouvi algumas vezes de estudantes, comentários como: “minha cabeça não é boa para o estudo”, “tem gente que é crânio mesmo, mas eu não nasci pra estudar”, “meu juízo não acompanha”, “meu raciocínio não é bom pra escola”. Há, por parte de alguns estudantes e suas famílias, especialmente, os com dificuldade de aprendizagem, uma percepção de fatalismos de inferioridade ou superioridade cognitiva e intelectual como parte da constituição definitiva dos indivíduos. É como se a composição das faculdades mentais fosse determinada no nascimento. De todo modo, estes sujeitos procuram, mesmo que desajeitadamente, vestir o manto do brio que a escolarização ainda representa para uma possível ascensão social, pelejando por um traço que seja que lhes resgate da condição de ser um “Zé ninguém”.

A escola é dissimuladamente seletiva e segregante, consciente ou inconsciente, porque nem todos que compõem a instituição compreendem o contexto de sua totalidade. Há educadores empenhados e comprometidos com o ofício de educar, que acreditam que seu trabalho pode contribuir de alguma forma na vida de muitas pessoas. No entanto, a classificação escolar (classificação social e hierarquização dos indivíduos) praticada nas avaliações escolares não se reduz a verificação da aprendizagem, mas se desdobra sobremaneira em veredictos que ponderam o modo de obtenção e o uso da cultura legítima – disfarçada de função técnica.

O que são as notas, se não a pretensão de dizer o quanto sabe e quanto vale cada sujeito? O que examina o exame e o que prova a prova, senão um quantum limitado, recortado de conhecimento? O que pensar dos vestibulares e concursos que desaprovam mais

do que aprovam? O que pensar de um processo que exclui muito mais do inclui? Nunca se pensa sobre o que não tinham os que ficaram de fora, o que lhes faltou? Só lhes resta o julgamento social de incapacidade ou inadequação aos parâmetros prestigiados socialmente.

No caso dos dominados, os pobres “bem sucedidos” na carreira escolar são vistos como “esforçados”, na melhor das hipóteses; em contraposição aos dominantes que são concebidos como “originalmente talentosos”, geniais, e até precoces, que sem grandes esforços respondem às exigências da escola. Exemplo disso é como a desenvoltura no trato com a cultura “legítima” é um critério muito apreciado nos espaços formais (BOURDIEU, 2011a).

Para os indivíduos oriundos das classes dominantes o aprendizado da cultura letrada é integral, precoce e imperceptível, assim, a relação com a escola é muito mais fluida, de certo continuísmo, de maior intimidade, de uma literal familiaridade. A primazia da força das experiências primitivas sobressai-se sobre as experiências subseqüentes, que imprimem uma interferência menos tenaz na formação do indivíduo. Prova disso é que as mais altas posições no mercado escolar e no mercado de trabalho são ocupadas majoritariamente pelos indivíduos oriundos ou pertencentes às classes dominantes.

A escola e a sociedade enaltecem uns, e lhes convencem de um “brilantismo nato”, ao mesmo tempo em que comprometem a autopercepção, a autoestima e auto avaliação definitiva de muitos sujeitos quando lhes imputam incompetência e inabilidade permanente pela inadaptação escolar.

Dessa maneira, a escola acaba cooptando o amplo contexto social, convencendo de sua idoneidade e nobreza na missão de educar a todos. Alardeia que proporciona os recursos necessários para que qualquer um tenha as mesmas oportunidades de ter êxito na vida. Promove uma autopunição e uma autodesqualificação para os que não conseguiram se enquadrar e se inserir no jogo. Implicitamente, é como se estes não captassem o senso do jogo ou se recusassem a jogar tal jogo. Os rebeldes ou inapetentes passam a ser cunhados pejorativamente como incompetentes, limitados e fracassados – são os sobrantes (que já configuram multidões).

Como o processo é acobertado, os efeitos também são deturpados, pois o que aparece é que alguns indivíduos seriam eminentemente melhores, que o volume da capacidade cognitiva é naturalmente diferente, por isso os “dons desiguais”, quando na realidade os saberes e práticas das classes dominadas são desprestigiados pelos pareceres sociais oficiais. Concomitante, o favorecimento dado às classes dominantes pela disponibilização dos instrumentos e regras do jogo coincide com o da cultura escolar que não é confessado.

Assim, o sucesso escolar é apregoado como fruto de uma competição nivelada, expressos nos vestibulares e seleções (como o Enem), em que emergem e sobrevivem os melhores, como se os vencedores tivessem diferenciais natos. O processo é tão sofisticado que, no final, os exitosos creem de fato que seu mérito é resultado de qualidades individuais natas, como traços de sua personalidade; e os que não são bem sucedidos “nesses termos”, resignados, são levados a acreditar que suas dificuldades escolares são fruto de sua inferioridade intelectual ou inapetência moral. Para usar os termos de Nogueira e Nogueira (2009, p. 75): “falta de inteligência” ou/e “fraqueza de vontade”.

Toda essa engrenagem se move e age como se os contextos históricos e sociais fossem aplainados em suas condições materiais e as relações entre os indivíduos e grupos permitissem um compartilhamento de oportunidades na realização dos projetos futuros dos sujeitos e em suas existências presentes.

Ao desconsiderar os processos históricos e sociais abre-se espaço para os fatalismos e estigmas discriminatórios sem refletir criticamente que em “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, como lembra a música do grupo O Rappa, enquanto essa não é exatamente a realidade dos que “não quiseram nada na vida”. Tal conclusão peremptória, apressada e superficial ganha status de verdade no cotidiano social, que desconsidera as diferenças de origem. Como diz a canção: “todos iguais, todos iguais, mas uns mais iguais que os outros, todos iguais, tão desiguais [...] há pouca água e muita sede, uma represa, um apartheid” – e ainda parafraseando a música é “espantoso que tanta gente minta (descaradamente) a mesma mentira” (Ninguém é = a ninguém, Engenheiros do Hawaii).

As marcas da violência simbólica vão além da renegação da cultura familiar e de seus pares, além da “inculcação (ainda que falha, pelas condições desproporcionais de acesso) de uma cultura exógena”. Os dominados são mais dominados do que pensam ser. Contudo, o poder simbólico expresso na nomeação, na classificação em escala, que maximiza uns e minimiza outros, confere o não reconhecimento dos saberes e das práticas comuns e tradicionais. Vai além: desvaloriza o universo popular, tido como periférico, marginalizado, descreditado, que é relegado à segunda ou outra categoria menor; diminui e invisibiliza a arte, a linguagem, a medicina, os modos, os fazeres e técnicas habituais que permeiam e conferem significado à existência dos indivíduos comuns. São relações de forças que naturalizam verdades perigosas no mundo social (BOURDIEU, 1989; SANTOS, 2010).

Boaventura Santos (2010) critica as bases e paradigmas da racionalidade indolente do conhecimento e práticas restritas ao modelo ocidental, capitalista e científico. O autor propõe outra forma de racionalidade que comporte a riqueza social ampla e variada existente

no mundo. Pela “sociologia das ausências” protesta contra as hierarquias dos saberes e práticas sociais, precipitadas em tantos desperdícios ou ocultações de riquezas produzidas no universo transversal ao da “razão indolente” que se sujeita ao conhecimento hegemônico.

Como alternativa, reivindica e propõe uma “sociologia das emergências” para aplacar a preeminência da racionalidade ocidental, industrializada, científica e capitalista. Santos propõe o “método da tradução”, expresso no diálogo e nas trocas dos diversos elementos materiais e imateriais que compõem as distintas realidades, primando pelas suas especificidades e sustentabilidades – em prol da diversidade e da autonomia das muitas realidades existentes, evidenciando e incluindo as realidades ausentes que estão silenciadas, suprimidas e marginalizadas. Os interlocutores desta pesquisa são tipos ausentes dentro do modelo hegemônico, que precisam emergir e garantir espaço e existência no mundo social, como advoga Santos (2010).

Paulo Freire (2006, p. 31) defende que “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Vale pensar que, mesmo forjadas e formatadas num esquema de reprodução, muitas ações internas no sistema escolar e no mundo acadêmico se insurgem e, concomitantemente, conservação e revolução paradoxalmente se produzem. Dentro de uma lógica *gramsciana*, podemos pensar que para se ganhar o jogo é preciso conhecer e entender como funciona o jogo, se para jogar ou para se recusar o jogo, acrescento ainda. É preciso, no mínimo, ter consciência que o jogo existe e saber até que ponto é possível se esquivar. Prova disso é que estamos aqui discutindo o jogo, com as armas, e dentro da lógica do jogo, fazendo parte do jogo: formal, científico, institucionalizado, produtivo, mensurado e submetido à temporalidade e aos ditames oficiais.

Bourdieu pensa no sistema e em suas contradições, e Boaventura pensa em paralelo ao sistema, propondo o trabalho de tradução, em que os indivíduos, com seus distintos saberes e práticas, possam se relacionar. Ambos contribuem sobremaneira ao destronar os modelos postos, suscitando outras formas de ver, pensar, sentir e estar no mundo. Bourdieu propõe a inquietação de olhar para dentro do sistema e descortinar os véus, repensando inclusive o *homo academicus*, e Boaventura tece outra rede de relações possíveis, buscando pelas emergências dos indivíduos ignorados e das experiências ecológicas, reaproveitando e dialogando com todas as formas existentes de saberes e práticas, através de um procedimento que cria inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a identidade dos que lutam.

Os interlocutores da minha pesquisa situam-se no lado frágil, onde a corda costuma arrebentar. Advindos de grupos portadores de saberes e de práticas que tendem a ser

marginalizados, estes indivíduos se submetem em alguma medida a abdicar de suas bagagens e/ou procuram substituir ou adaptar seus anseios aos moldes apreciados socialmente. Por questão de sobrevivência renegam ou constroem-se de suas realidades ou a realidade de seus antepassados e familiares. Exemplo disso, é a reação da interlocutora Maitê respondendo com um riso comprimido sobre a profissão e escolaridade de seus pais, que eram agricultores e analfabetos.

Quando os interlocutores desta pesquisa falam de suas histórias procuram dar ênfase à transformação de suas realidades hoje comparando a realidade de seus familiares. A ideia de sucesso sustenta-se na qualificação instrucional com vistas a uma carreira profissional que recupere as carências do passado de falta de escolaridade e de penúria de seus antepassados. Eis um desafio para sociologia e as ciências humanas: que o diálogo entre o saber formal e o saber comum seja, para eles, uma alternativa na sobrevivência de um mundo que é tão diversificado.

5 O LUGAR SOCIAL: DESCRIÇÃO DO ENTORNO DA ESCOLA VERSUS O ESPAÇO E A CONDIÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS

Quem é rico mora na praia, mas quem trabalha não tem onde morar. Quem não chora dorme com fome, mas quem tem nome joga a prata pro ar [...] pra ser feliz num lugar, pra sorrir e cantar, tanta a coisa a gente inventa [...]. (Dominginhos e Fausto Nilo).

A Escola está situada no meio da Aldeota, a uma quadra da Praça Portugal¹¹. Achei instigante investigar a discrepância emblemática de uma pequena escola pública, localizada no coração de um espaço considerado nobre na cidade, numa área com alto valor no mercado imobiliário. Trata-se de uma região que concentra shoppings e residências de classe média e alta e, ao contrário, a instituição acolhe um público sócio e economicamente desfavorecido, cuja maioria reside no entorno, encurralada espacialmente nas artérias abertas da cidade. A escola atende a estudantes pertencentes principalmente às comunidades do Campo do América, Quadras (nas adjacências do Colégio Santa Cecília), Trilhos (localizada na Via Expressa) e Comunidade Verdes Mares.

As comunidades estão espremidas em ruelas, engolidas pelos prédios, organizando-se em associações e lutando para garantir permanência, reconhecimento, respeito e dignidade mínima. A desocupação dessas regiões infligida aos mais pobres tem sido um cabo de guerra travado há muito tempo com instâncias privadas e governamentais. A recusa aos remanejamentos para áreas mais distantes é motivada pelo receio de engrossar o contingente de esquecidos e desassistidos, realidade historicamente impressa, como apresenta Gomes e Gondim (2012, p. 6-7):

Os assentamentos irregulares, principal forma de moradia da população de baixa renda, tipificam a reprodução da iniquidade que marca o espaço urbano. A condição de ilegalidade fundiária e urbanística gera uma espécie de subcidadania, baseada num ciclo vicioso: esses assentamentos localizam-se em terras não valorizadas no mercado imobiliário devido à falta de infraestrutura e serviços básicos e às restrições legais para sua ocupação (impedimentos decorrentes de problemas ambientais, loteamentos realizados sem a autorização do poder público, etc.); e a irregularidade fundiária e urbanística, a par do reduzido poder de pressão dos moradores, leva à escassez de investimentos públicos para dar condições de habitabilidade a essas áreas. Em contrapartida, a cidade legal, onde vivem os grupos de maior renda e poder de barganha, cada vez mais concentra os benefícios da urbanização, garantindo boas condições de vida (renda real) e ganhos no valor da propriedade imobiliária (renda monetária). A injustiça social é reforçada por programas de remoção de favelas ou revitalização urbana, que

¹¹ Monumento histórico e ícone da cidade construído em 1947, mas oficialmente inaugurado em 1968.

acarretam a expulsão dos grupos de baixa renda que vivem nas proximidades ou dentro de áreas mais bem aquinhoadas em termos urbanísticos.

Não é por acaso que, apesar de serem indesejadas, essas populações insistem em permanecer e combatem as tentativas de banimento e desapropriação de seus domicílios em suas comunidades. São aglomerados populacionais lutando para ficar próximos a áreas que têm maior visibilidade, desta feita, recebem melhor atenção e assistência dos serviços públicos.

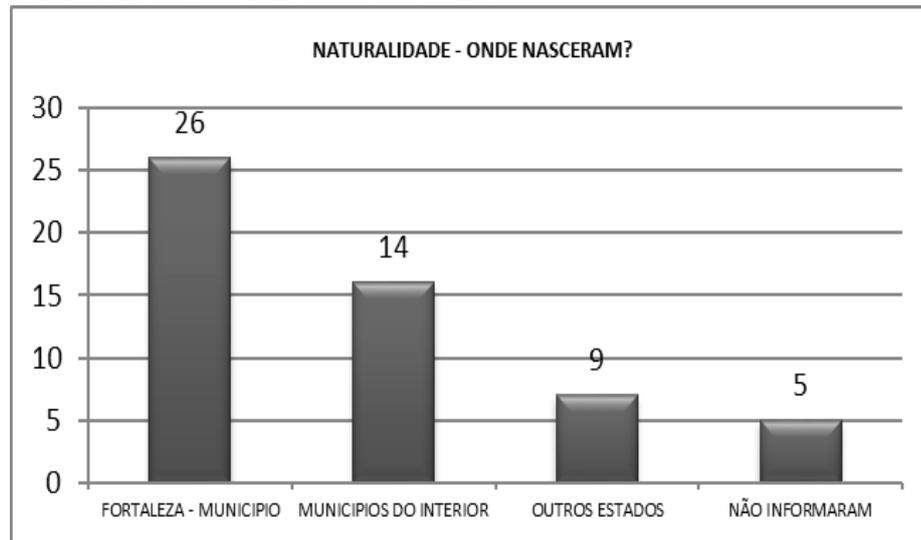
O contraste entre espaços próximos e realidades distantes (a área nobre e as comunidades) revela uma convivência entre paisagens e sujeitos distintos, em que os estudantes transitam para além de suas comunidades e frequentam uma escola que está cravada num universo tão diferente do seu, em termos de arquitetura, pavimentação e aparelhamento dos espaços, a organização e estruturação urbana, os modelos de moradia, o aspecto da segurança, o padrão de consumo, enfim, um estilo de vida nitidamente antagônico. É neste cenário de contradição que vivem os sujeitos da pesquisa.

5.1 Naturalidade e endereço domiciliar dos estudantes

Distribuídos nos turnos manhã e noite, as quatro turmas de 3º ano da Escola Paróquia da Paz totalizam 75 estudantes matriculados (informação da Escola), mas só tive contato regular com 54 deles, os que me deram retorno do material. Foi difícil encontrar as salas cheias, por pequenas que fossem as turmas. Utilizo estes dados numéricos a serviço de reflexões que considero importantes para conhecermos aspectos gerais do grupo de jovens pesquisado.

O questionário inicia com uma ficha em que os alunos se identificam e dizem sua naturalidade. Eu precisava saber quem já nasceu na capital, quem migrou e, se migrou, de onde veio (foi dito que muitos alunos são filhos e netos de estudantes pioneiros, e de famílias que migraram para cá nas últimas décadas). Segundo informaram, 26 deles são nascidos no município de Fortaleza, e 14 nascidos e vindos dos municípios de Acaraú, Aratuba, Aquiraz, Beberibe, Caucaia, Guaraciaba do Norte, Guaiuba, Itapajé, Itatira, Morada Nova, Nova Russas, Redenção e Viçosa do Ceará. E nove alunos de outros Estados: Bahia, Pará, Piauí (6) e São Paulo. Cinco alunos não informaram.

Gráfico 20 – Naturalidade dos alunos



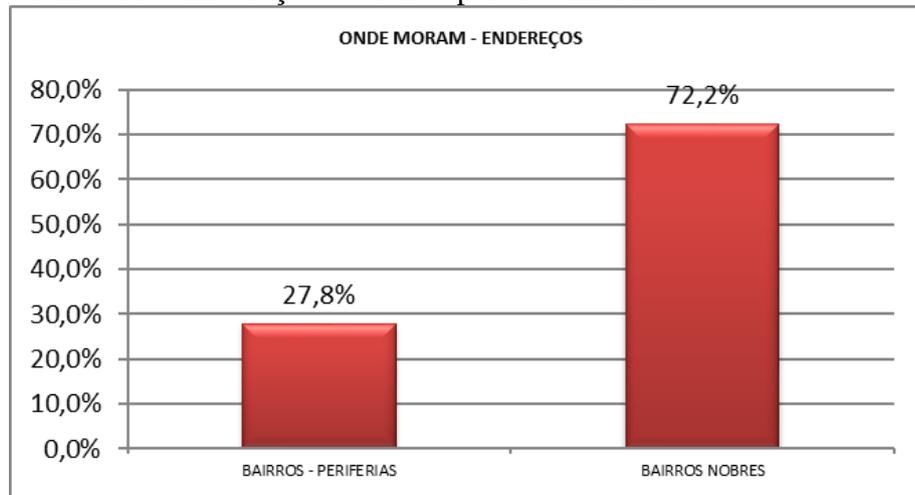
Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que há uma nova geração já nascida em Fortaleza, mas ainda há um fluxo do interior para a capital. De forma inversa, há um contra fluxo de pessoas vindas de outros estados. E veremos no gráfico seguinte onde essas pessoas se localizam.

Esta instituição escolar informou que recebe alunos de regiões que margeiam o entorno, mas também de outros lugares da cidade: Dragão do Mar, Edson Queiroz, Caça e Pesca, Serviluz, e alguns mais distantes, como os bairros Siqueira, Pici e São Cristóvão, como veremos abaixo.

Todos informaram seus nomes e seus endereços, com exceção de apenas um aluno, que depois veio a ser meu interlocutor no estudo de caso e é morador da Comunidade dos Trilhos. Conforme informaram, 27,8% dos alunos residem nos bairros: Aerolândia (1), Autran Nunes (2), Bom Jardim (2), Castelo Encantado (1), Edson Queiroz (2), Jurema [Caucaia] (1), Henrique Jorge (1), Monte Castelo (1), Parangaba (2) e Vicente Pinzon (2) - (total de 15 alunos). Os números entre parênteses referem-se às quantidades de estudantes residindo nos respectivos bairros. Todos informaram os endereços oficiais, inclusive como se vê no gráfico, a maioria deles (total de 39 alunos, ou 72,2%), diz residir nos endereços que, conforme o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) 2013, são considerados nobres e ricos da cidade: Meireles, Varjota, Aldeota e Dionísio Torres.

Gráfico 21 – Endereço dos alunos por eles informados



Fonte: elaborado pela autora.

Observei que nos questionários ninguém mencionou morar nas comunidades supracitadas. Expus que, como eu vinha do interior e estava morando em Fortaleza havia pouco tempo, não conhecia muita coisa. Eu disse que gostaria de ajuda para conhecer melhor a cidade, então, perguntei sutilmente se não havia alguém da Comunidade dos Trilhos, da Comunidade das Quadras, do Campo do América, por exemplo, já que eram locais próximos da Escola. Eles se entreolharam, pigarrearam, e um ou outro disse ser, mas de maneira bem reticente. Argumentei que, como ninguém mencionou, entendia que não havia ninguém. Responderam, em tom de ironia, que são lugares muito “pacatos”. Alguns apontaram colegas que residiriam nas comunidades mencionadas, mas estes negaram chateados, dizendo que não moravam nos lugares referidos, apenas perto. Noutros momentos, nas conversas informais no pátio, alguns estudantes falaram dos problemas com tráfico de drogas e violência nas comunidades, e que muita gente da Escola mora nas regiões. Naquele momento percebi que aquela não era a oportunidade para falar sobre tais questões, e achei melhor mudar de assunto.

Segundo a diretora em exercício em 2013, muitos alunos são filhos e netos de famílias do interior do Ceará e de alguns Estados vizinhos, que vieram trabalhar, especialmente, como empregados domésticos nas casas de família da região mais nobre da cidade, onde antes eram localizados sítios. Como a cidade foi sendo ocupada do centro para a zona oeste, estabeleceram-se nas áreas livres que havia nas regiões descritas. Na falta de políticas públicas que os acolhessem na cidade, esses trabalhadores foram se instalando e construindo suas moradias em vielas no entorno dos bairros mais nobres.

Mas Fortaleza foi crescendo, verticalizando-se, foram subindo os espigões cada vez maiores, criando uma especulação imobiliária acirrada. O mercado predial expandiu,

precipitou transformações urbanas, passando a invadir os terrenos ocupados por essas comunidades, disputando os espaços antes ignorados pelos poderes públicos. A solução proposta pelo governo, inicialmente, foi retirar essas famílias e afastá-las para áreas distantes. Ocorreu, e ocorre, na maioria dos casos, uma grande resistência por parte das comunidades, pois ao longo dos anos os moradores destes lugares foram se instruindo e se organizando em favor de seus direitos. A relação que estes têm com os espaços que lhes circundam é sempre de conflito, efetivo ou simbolicamente, expresso nas negociações de desapropriação ou remoção de suas comunidades para outras regiões distantes das áreas com as quais já estabeleceram um vínculo e uma história.

A convivência com a tensão é constante pelo risco de invasão de seus espaços, ameaçando o sentimento de territorialidade e a garantia mesmo de moradia. Os moradores não se sentem seguros com relação às promessas de indenização e às propostas dos programas de habitação, que eles apontam como inadequadas às suas necessidades quanto a localização, área construída, carência de equipamentos públicos de saúde, escola, transporte, serviços de saneamento e outros bens coletivos elementares.

Quando pergunto sobre os motivos para frequentar a Escola Paróquia da Paz, a primeira justificativa é a da proximidade de suas moradias. Mas há outras escolas públicas que também oferecem ensino médio, que ficam próximas aos endereços de moradia de muitos deles. Alguns disseram que consideram esta uma boa Escola. Parecem ter a sensação de que o colégio pesquisado é melhor que outros em termos de qualidade de ensino, mas percebo que essa avaliação é muito subjetiva, já que, por exemplo, a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹² nunca alcançou bons resultados, ficando, inclusive, entre os resultados insatisfatórios de Fortaleza.

Achei curioso, no depoimento de um dos interlocutores, M.A.N. (17 anos), que mora no Bairro Planalto Pici, como ele classificou a Escola Paróquia da Paz: uma “escola diferenciada”. M.A.N. afirmou já ter estudado em “escola de periferia”. Ele acredita que a diferença é grande, “é outro nível”. J.R.R. (18 anos) mora no bairro Aerolândia. Durante um ano trabalhou e morou próximo a Aldeota, período em que começou a frequentar a Escola Paróquia da Paz. Quando voltou a morar na Aerolândia, não quis mais estudar lá, pois disse que se acostumou com a referida Escola. O estudante M.P.C.R. (17 anos) disse: “é perto de casa, tem bom ensino, seguro e tenho amigos aqui”. Aos poucos, tenho impressão de que, muito sutilmente, há para alguns estudantes uma suposta distinção, aceção de classe ao

¹²IDEB – avaliação que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

frequentar aquela Escola, que aparentemente só se diferencia das demais pela localização “privilegiada”.

Observei que estes sujeitos lidam com certo mal-estar em relação às contradições sociais nas quais estão inseridos. Esta contradição não está expressa apenas no entorno da escola, no sentido espacial, mas em tudo o que atravessa seus cotidianos, no sentido efetivo da busca por “um lugar ao sol”, quando se imaginam ou planejam suas existências para além da escola. Não foi fácil abordar este assunto nos diferentes momentos da pesquisa, nas conversas informais, na aplicação dos questionários, na escrita e na entrevista. A aproximação foi difícil: as conversas informais fluíam, mas quando o diálogo se encaminhava para as diferenças sociais, muitos eram reticentes.

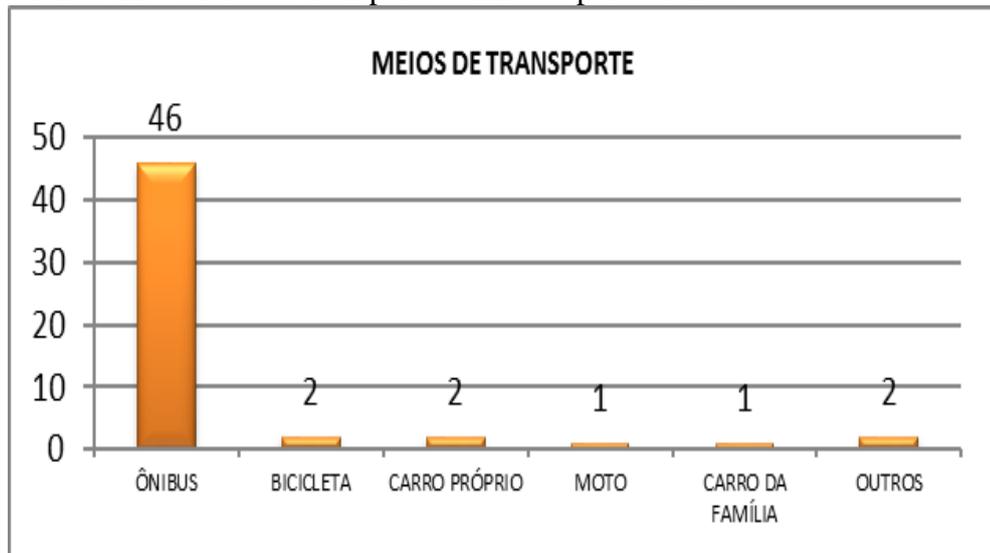
Os alunos pesquisados dialogam espinhosamente com este espaço porque as representações de pertencimento social são fortes dependendo de onde estão situados. Quando evitam falar ou negam seus endereços domiciliares localizados nas comunidades periféricas, fica evidente como concebem ser contraditório o território mais amplo em que eles também estão inseridos, já que estão nas proximidades, ou mesmo dentro desse mesmo território que é invisibilizado pelas demarcações classificatórias, cujas arbitrariedades não lhes incluem e nem os reconhecem como moradores legítimos, mas como ocupantes das comunidades ainda anônimas, na sua integração com os mapas oficiais da cidade. São espaços “paralelos” ou “postigos”, que não constam na cartografia fortalezense. É como se, de alguma forma, suas existências também fossem negadas ou indesejadas.

5.2 Transporte, moradia, caracterização familiar e renda

Para localizar a residência dos pesquisados em relação à escola opto por verificar o tempo de deslocamento. Do total de alunos, 47 percorrem entre poucos minutos e meia hora; 06 percorrem mais de uma hora e apenas 01 disse percorrer mais de duas horas. Para chegar à escola os meios de locomoção utilizados são os seguintes: 27 alunos chegam a pé, 21 alunos chegam de ônibus, 05 alunos chegam de carro (de carona), 01 chega de moto e ninguém informou usar bicicleta. Percebe-se, assim, que a maioria deles reside ou trabalham nas adjacências. Mas, para se deslocarem cotidianamente, o transporte coletivo é o mais utilizado nesta camada social. Vejamos no gráfico¹³:

¹³Uma aluna disse utilizar o carro da família (ela se considera parte da família da patroa) e 02 alunos disseram outros, mas não especificaram que meios são estes.

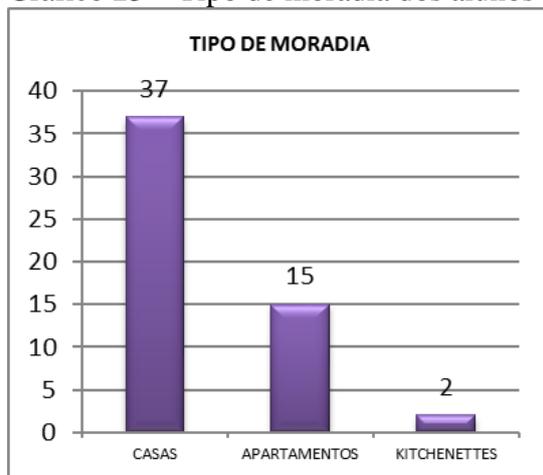
Gráfico 22 – Meios de transporte utilizados pelos alunos



Fonte: elaborado pela autora.

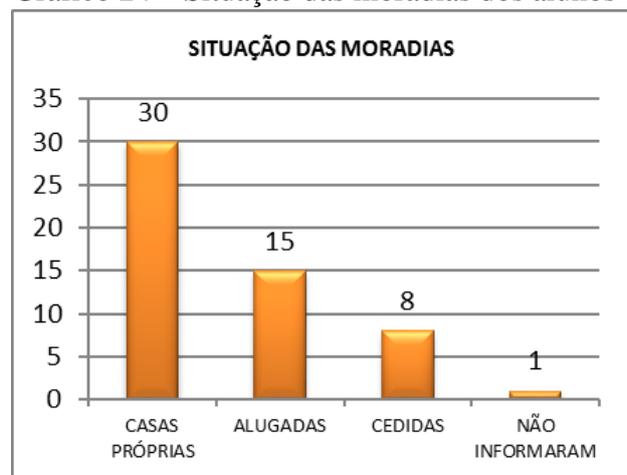
A moradia é um elemento para observarmos aspectos como apropriação e acomodação com o espaço da cidade. Vemos nos gráficos abaixo que a dominância da horizontalidade das casas dos bairros tradicionais, assim como dos bairros periféricos, mostra o tipo e a situação de moradia, bem como o número de habitantes por domicílio pode revelar uma relação de adequação às necessidades, condições de renda e às perspectivas de permanência. A maioria informou morar em casas próprias, demonstrando a não provisoriedade com o espaço.

Gráfico 23 – Tipo de moradia dos alunos



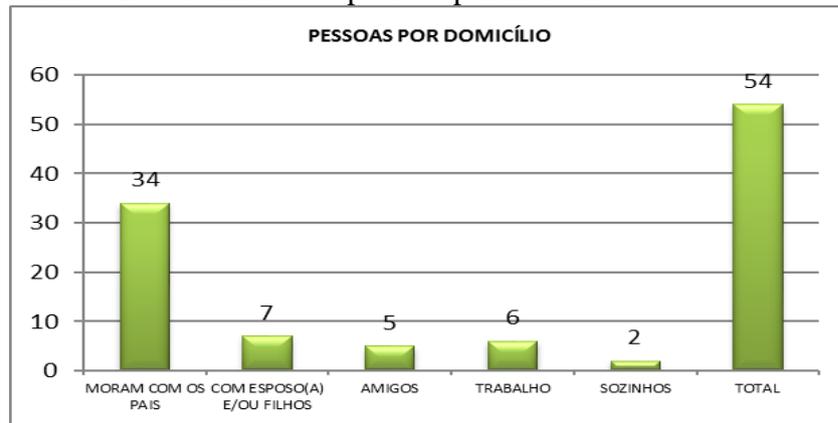
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 24 – Situação das moradias dos alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 25 – Números de pessoas por moradia

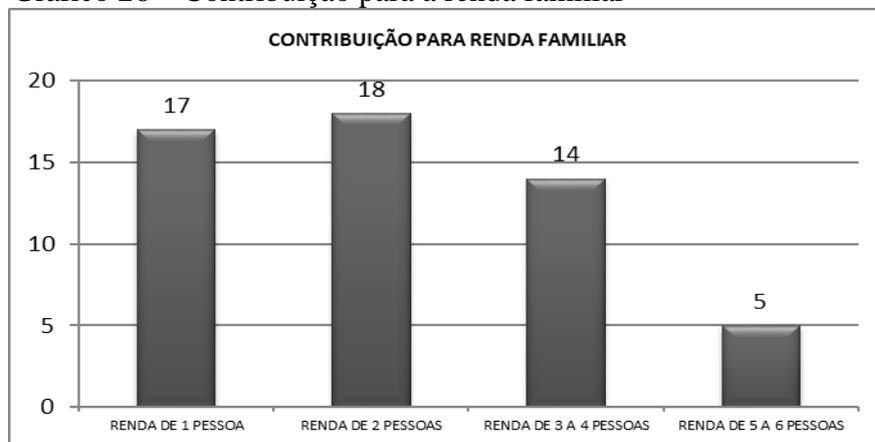


Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o gráfico mostra, atualmente, a maioria (34 deles) ainda mora com os pais e/ou com outros parentes¹⁴; 07 alunos moram com o(a) esposo(a) e /ou com o(s) filho(s), já formando sua própria família; 05 alunos moram com amigos (compartilhando despesas, ou de favor); 06 alunos moram no trabalho com os patrões como resquícios de uma prática antiga; e apenas 02 disseram morar sozinhos(as). O número de pessoas por domicílios, conforme informaram – incluindo a si mesmo – ficou assim: 09 lares com duas pessoas; 08 lares com três pessoas; 12 lares com quatro pessoas; 09 lares com cinco pessoas; 09 lares com mais de seis pessoas; 02 moram sozinhos e cinco alunos não informaram. Neste caso, a maioria dos lares ainda é um espaço compartilhado com membros familiares.

O número de pessoas que contribuem para a obtenção da renda familiar ainda é reduzido: de 54 domicílios, 17 são mantidos com a renda de uma única pessoa; 18 lares mantidos com a renda de duas pessoas; 14 lares mantidos com a renda de três a quatro pessoas; 05 lares mantidos com a renda de cinco a seis pessoas.

Gráfico 26 – Contribuição para a renda familiar

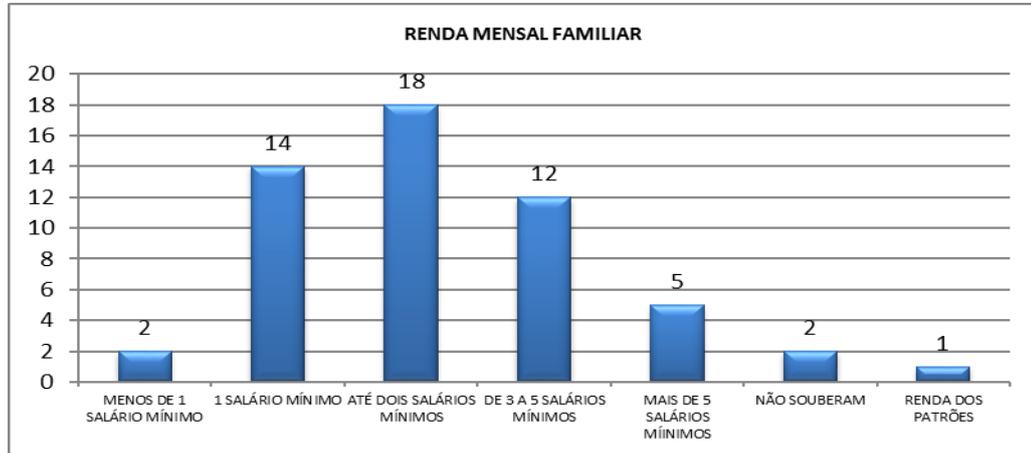


Fonte: elaborado pela autora

¹⁴O item de moradia cedida corresponde a morar de favor.

A renda mensal do grupo familiar, considerando a soma dos vencimentos de todos que moram na casa – o salário mínimo em vigor (2014) no valor de R\$ 724,00 –, apresenta o seguinte cenário:

Gráfico 27 – Renda mensal familiar

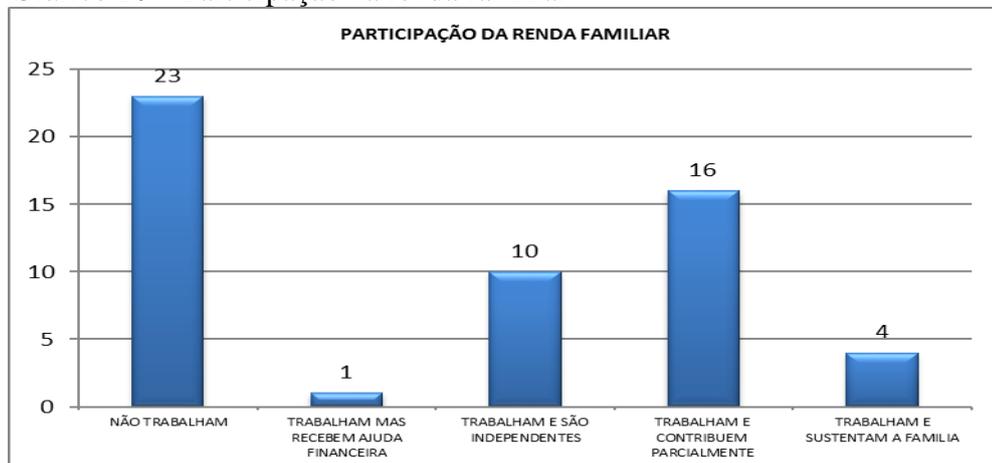


Fonte: elaborado pela autora.

A média salarial das famílias desse grupo fica em torno de um a dois salários mínimos. Excepcionalmente a aluna T., que tem uma relação entremeada entre família e trabalho, informou que sua renda familiar é a de seus patrões. Ela tem orgulho de dizer que aproveitou e aproveita bem a vida. Destacou que já viajou para algumas cidades do país, para países da Europa e está se preparando para ir aos Estados Unidos em breve. Ela disse ser babá, e que sempre acompanha as crianças nessas viagens. T. (67 anos) é a aluna do 3º ano com mais idade.

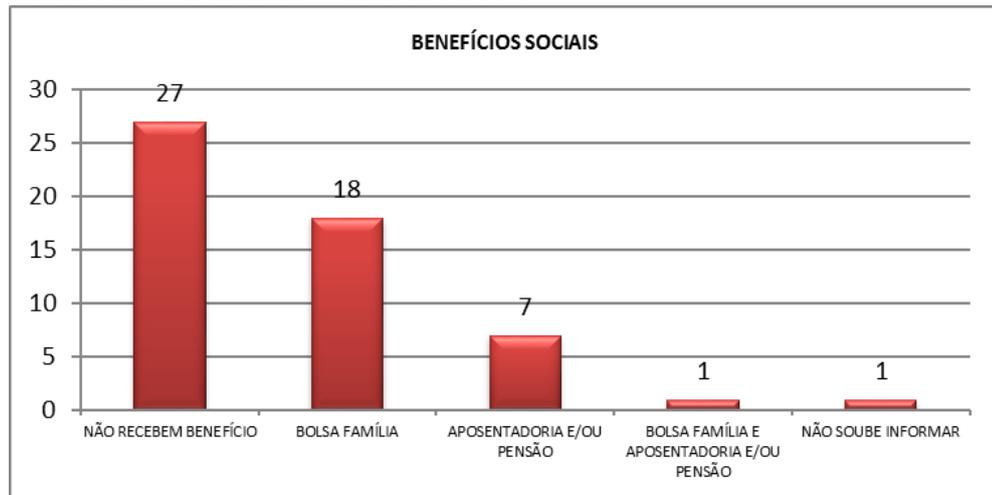
Quanto à participação destes indivíduos na vida econômica do seu grupo familiar e como é composta essa receita, assim como, quais dessas famílias recebem benefício social, eles informaram:

Gráfico 28 – Participação na renda familiar



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 29 – Benefício sociais recebidos



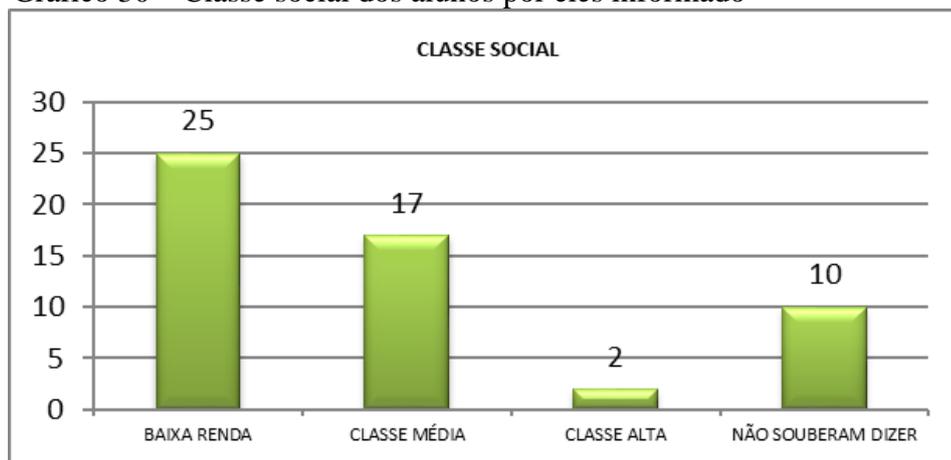
Fonte: elaborado pela autora.

Contrariando as minhas hipóteses, exatamente metade do grupo estudado informou não receber benefício social algum. Supus que o número de beneficiários seria maior em função da faixa etária e renda.

5.3 Pertencimento de classe social

A classe social com a qual se identificam ou sentem pertencer demonstra:

Gráfico 30 – Classe social dos alunos por eles informado



Fonte: elaborado pela autora.

Percebi como a relação de pertencimento social é nebulosa quando se trata de definição de classes sociais, especialmente na realidade que vivenciamos hoje, no Brasil e no mundo, em que o modo de produção capitalista vigora. O que mudou? A situação de classe, ou a percepção e sensação de ascensão de classe? A cultura do consumo e o acesso ao crédito

acabam propiciando aos indivíduos, pelo poder de compra, a ilusão de pertencimento a outra condição social, que não corresponde à real situação de classe da qual, de fato, fazem parte.

É inegável a preponderância do modo de produção capitalista e os modelos de enquadramento social que classifica os indivíduos, ainda, entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção de capital. Esta posse define quem está apto a participar e usufruir determinadas práticas, quais sejam, política, econômica, cultural e social. Embora haja uma perspectiva alternativa em que coexistem outras conjunturas que resistem à organização socioeconômica, com elementos multifacetados e até peculiares ou residuais na produção da existência social, como propõe Santos (2010), hoje, a participação social plena dos grupos ainda é distinta.

Exatamente por saberem dessa realidade é que os indivíduos anseiam pela mobilidade e ascensão social. Percebi nas falas e comentários, e pela atmosfera que se instaurou por conta da discussão em sala por ocasião do preenchimento de alguns itens no questionário, é que a pobreza – e tudo o que remete a ela (baixa renda, escassez material) – é uma classificação constrangedora, sobretudo, entre os mais jovens. Bourdieu (2001, p. 231) vai ao cerne dessa questão quando diz: “Talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida, em suma, por humanidade.” Os jovens da pesquisa relatam em seus discursos que suas necessidades não são apenas materiais, mas são também figuradas. As satisfações para o corpo parecem mais evidentes (quando mencionam o objetivo de adquirir recursos materiais), mas há anseios que são demandas subjetivas, no âmbito simbólico, quando eles dizem que querem “ser alguém na vida”, “ser importante”, “mostrar que tem capacidade”, “ser chamado de doutor”.

Nesse jogo, na luta pelo reconhecimento social, talvez os jovens, especialmente os das classes populares, sejam mais vulneráveis por estarem expostos aos apelos do consumo na busca do prestígio social. Como dizem os versos da música da banda Aviões do Furró: “Eu era feio, agora eu tenho um carro. Eu sou muito mais feliz. A mulherada me adora. Tenho amigos pra curtir e um carrão da hora. Minha vida mudou. Agora só penso em diversão. Tristeza xô! Adeus solidão”, é um exemplo de como o consumismo representa dentro do imaginário social uma forma de inclusão e existência.

Da mesma forma, o título escolar, como aparece nas falas dos interlocutores, passou a ser, também, um bem de consumo, uma obrigatoriedade que confere uma mínima substância social e a possibilidade de fuga de classificações depreciativas. Assim, ter bens de consumo e “ser alguém” aparece para estes jovens como uma garantia de existência social integralmente.

Cooptados pelas tensões sociais que lhes rodeiam, percebo que há um emaranhado de desejos e de incertezas que atravessam suas percepções de limites e possibilidades da ideia que fazem de presente e de futuro, impressos em seus planos, ou na ausência deles, explícita ou implicitamente. Dizer onde estuda, o que faz, onde mora e em que condições de moradia, e seu pertencimento social, é revelar um *quantum* do tipo de capital que não é apenas econômico, mas, também, simbólico¹⁵, nos termos bourdiesiano. É dizer qual a legitimidade da posse e do uso daquele espaço e das chances que brotam dele. Ainda que estes indivíduos estejam próximos territorialmente das camadas sociais abastadas, sabem que estão em universos completamente diferentes pela contrastante posição social que ocupam.

A realidade dos filhos dos que vieram dos diferentes recônditos desta terra em busca de um pedaço de chão e de oportunidades ainda carece de direitos sociais básicos, e guarda muitas demandas não atendidas, tais como moradia digna e própria, saúde, segurança, trabalho, mas, sobretudo, oportunidades. Tenho a sensação de me deparar com a realidade de um trecho da música que diz: “O espaço é curto quase um curral [...] Não se anda por onde gosta, mas por aqui não tem jeito todo mundo se encosta [...] meu troco é pouco, é quase nada [...] é o rodo cotidiano” (Rodo cotidiano – O Rappa). Com ou sem projeto de vida, dentro do aspecto conceitual que isso implica, é nesse rodo cotidiano que eles engendram seus caminhos e suas histórias de vida, como veremos a seguir.

¹⁵Capital simbólico – seria o desdobramento do poder adquirido pelo conjunto de recursos que os demais capitais (econômico, social e cultural) proporcionam. Agrega valor a quem o detém e se manifesta em uma atividade social, expresso naquilo que chamamos prestígio, reconhecimento, autoridade ou honra, o que permite distinguir os agentes no espaço social (BOURDIEU, 1989).

6 PROJETO DE VIDA E CAMPO DE POSSIBILIDADES: CONCEITUANDO E CONHECENDO O SENTIDO PRÁTICO DE PROJETO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Somos quem podemos ser... Sonhos que podemos ter... Um dia me disseram / Quem eram os donos da situação / Sem querer eles me deram as chaves que abrem essa prisão e tudo ficou tão claro [...] Quem ocupa o trono tem culpa, quem oculta o crime também / Quem duvida da vida tem culpa, quem evita a dúvida também tem [...] (Humberto Gessinger e Paulinho Galvão).

6.1 Individualidade, linguagem e emoção como ponto de partida para entender o que é o conceito de projeto

No decorrer da pesquisa procurei conhecer as apreciações dos jovens e adultos a partir de suas histórias de vida, seus anseios existenciais, suas intenções e suas estratégias para concretização de seus projetos de vida. Mas cabe indagar: o que é um projeto de vida? Não sendo um fenômeno natural, que carregam consigo inerentemente, os indivíduos não têm a obrigação de conduzir suas vidas pautadas neste paradigma contemporâneo. Ele se configura como uma construção social que atende a uma necessidade circunscrita a um modelo de sociedade, em que os indivíduos podem ter acesso ou não a esta concepção de organização de suas existências.

A ideia de individualismo emana e se estabelece no contexto das sociedades complexas, e o projeto de vida é parte de um padrão cultural que passa a vigorar. Neste contexto, o indivíduo ganha espaço. A explosão demográfica mundial, somada à modernização, à ampliação e disseminação dos recursos médicos, técnicos, industriais e científicos, dentre outros, garantiu uma expectativa de vida maior às populações. Desta forma foi possível estabelecer outra relação com o tempo, especialmente o porvir, percebido a partir da nova conjuntura como algo passível de ser moldado e melhor aproveitado, conforme as necessidades e desejos dos indivíduos.

As transformações sociais constituíram fronteiras culturais mais elásticas e híbridas, possibilitando uma heterogeneidade e variedade de experiências, costumes e tradições, abrindo espaço para os sujeitos divisíveis, particularizados, fragmentados e diferenciados por seus papéis sociais.

Velho (1997) discute a constituição do indivíduo pela forma em que é socializado e incorporado à cultura na qual está inserido. E observa que, neste enfoque, lidamos com “[...]”

os conjuntos de símbolos que vão ser utilizados pelas pessoas nas suas interações e opções cotidianas, num processo criativo ininterrupto havendo alguns mais eficazes e duradouros que outros.” (VELHO, 1997, p. 15). Sua preocupação com a unidade e a descontinuidade das socializações procura compreender:

[...] a contradição entre as **particularizações de experiências restritas** a certos segmentos, categorias, grupos e até indivíduos e a **universalização de outras experiências** que se expressam culturalmente através de conjuntos de símbolos homogeneizadores – paradigmas, temas etc., [e que] **os indivíduos participam diferencialmente de códigos mais restritos ou mais universalizantes**. (VELHO, 1997, p. 17-18, grifos meus).

A noção de socialização nos trabalhos de Bourdieu e Bernstein enfoca a perspectiva classista. Estes autores consideram o peso da origem de classe na demarcação do processo de socialização e visão de mundo. Bourdieu (2011b) privilegia a constituição do indivíduo pela apreensão do habitus, enquanto interiorização da exterioridade, que se expressa pela exteriorização do que contém o interior do indivíduo. É um processo fruto da formação familiar e do meio de convivência. Mas tal perspectiva tende a ignorar outras complexas e intrincadas influências e a desconsiderar ainda a relação que se tem com estas influências em diferentes fases da vida, bem como o processo não uniformizado de apropriação destes elementos socializadores pelos indivíduos. Cada indivíduo pode receber, reagir, deglutir e digerir de maneira muito própria os elementos aos quais é exposto.

Bernstein se atém ao universo simbólico e à expressão cognitiva como recursos para demarcar a constituição do indivíduo a partir da discriminação das classes. Este autor acredita que o foco de estudo para as sociedades complexas está em desvendar como “[...] as descontinuidades sociológicas correspondem aos diferentes usos da linguagem e da expressão cognitiva [fazendo] uma [...] relação entre emoção e expressão da emoção através da linguagem mais ou menos universalizante.” (VELHO, 1997, p. 20). O autor adverte para dois riscos desta leitura. Primeiro chama atenção para, o fixismo, o fatalismo sociológico e a condenação dos processos de aprendizagem restritos a alguns grupos, como se determinadas emoções e atividades cognitivas fossem propriedades de seus respectivos pertencentes. Como se os que a eles não pertencem fossem desprovidos destes recursos. Segundo, é considerar que as classes são homogêneas, como se tal abstração comportasse todas as variações que há dentro de um imenso contingente definido apenas pelo aspecto econômico.

O processo de socialização é contínuo e se faz presente em toda a vida do indivíduo, perpassando eventos habituais e ritualísticos, tradicionais, formais e informais. Podemos citar,

por exemplo: relacionamentos afetivos e sexuais e modelos familiares diversos (casamentos e separações); experiências religiosas; escolares; redes e vínculos trabalhistas (carreira e situações profissionais instáveis); contatos com vizinhança, fluxos migratórios e redes de relacionamentos próximas ou virtuais. Também estão presentes no cotidiano do indivíduo os efeitos dos meios de comunicação de massa e impactos das mídias, que propõem modelos de aquisições materiais, modos de consumo e estilos de vida etc.

Meus interlocutores na pesquisa citam aspectos e experiências que compuseram suas trajetórias e repercutiram em suas escolhas. Elementos como: onde estão, de onde vieram, com quem convivem, quem foram seus modelos, que ambientes vivenciaram e quais bagagens lhes foram fornecidas, compõem o estoque de conhecimento dos sujeitos da pesquisa. Todo o arsenal discursivo, de influências e exemplos, aponta uma série de valores, aspirações e condutas projetivas.

Ainda que pertençam ao mesmo grupo econômico, vivenciam situações muito particulares, episódios e fatores do meio que perpassaram suas vidas propiciando efeitos distintos entre os sujeitos, como a escolarização, mais ou menos eficiente, famílias que participaram ou foram ausentes no incentivo e planejamento de suas vidas, enfim, há variações que precisam ser ressaltadas, como veremos em detalhes no estudo de casos (LAHIRE, 2003). No entanto, não é pertinente generalizar, mas é possível observar tendências típicas de determinados grupos.

Bernstein (1971 *apud* VELHO, 1997) chama atenção para a valorização em comunicar as emoções através de palavras, locuções e posturas que são mais corriqueiras em algumas classes que em outras. A desenvoltura relativa à linguagem mais elaborada tem relação com o universo vocabular formal ampliado (recurso que nem sempre é acessível a todos). Assim como há temas e preocupações mais recorrentes para uns grupos que não estão na ordem do dia de outros grupos. Não é que as pessoas das elites se emocionem mais (VELHO, 1997), ou que estas, necessariamente, se expressem melhor. Mas o tratamento, a ênfase e o volume de investimentos cognitivos, verbais, discursivos e emotivos que é dado a determinadas questões existenciais cotidianamente em determinadas classes norteiam os rumos de gerações. Nos meios populares o sentimento e o valor dados à educação formal como alternativa para vislumbrar outros horizontes não são tão compartilhados pelo grupo como o são noutras classes – a exemplo, as médias e as altas (BOURDIEU, 2011a).

O fato é que se observa a afinidade que as classes favorecidas economicamente têm com a problemática da individualidade e a relação com a educação como via de acesso para o reconhecimento social, para conquistas materiais e realizações profissionais, tendo como

estratégia o prosseguimento de seus filhos em todos os níveis de ensino. Nas classes médias e altas há uma certeza nesse percurso, com raras exceções para o desvio desse caminho. Nas camadas de baixa renda, a exceção é um indivíduo prosseguir no ensino superior. Neste caso, passa, então, a ser mencionado como um símbolo de superação, e é considerado como “vitorioso”, dadas as difíceis condições que teve que exceder.

As classes desfavorecidas economicamente tomam o investimento em educação como um desafio incerto para o futuro e algo sacrificante para o presente, considerando a urgência em obter retorno para suas necessidades imediatas (BOURDIEU, 2011a). Por isso Velho (1997, p. 22-23, grifos meus) lembra que:

Os alunos de camadas de renda mais baixa tem não só, em princípio, maiores dificuldades para obter um desempenho satisfatório [**pelo distante valor simbólico da escola em seu meio**], como não dispõem dos recursos e apoios que os de camadas mais altas têm fora da escola. Não se trata apenas da dimensão material propriamente dita, mas da própria importância relativa do **desempenho individual** em famílias pobres [...]. Nesse ponto coloca-se a questão de saber até que ponto **projetos individuais** são reconhecidos como legítimos e “naturais”. Sob uma perspectiva de camada média intelectualizada nada mais “natural” do que a ideia de que cada indivíduo tem um conjunto de potencialidades peculiar que constitui sua marca própria e que a sua história (biografia) é a atualização mais ou menos bem-sucedida daquelas.

Por isso, as pretensões para a vida prática tomam conotações sensíveis, como é o caso do aprendizado escolar, que não é só um propósito em si, mas é visto por alguns grupos como um passaporte para adentrar em espaços e realidades diferenciadas. Esse propósito é coletivo em determinadas classes e passa a ser alimentado em torno do desempenho individual, através do desenvolvimento das competências do membro em que se está investindo.

Com a crescente ampliação e massificação do ensino básico no Brasil, os níveis superiores com suas especializações e seus respectivos títulos passaram a ser disputados por membros das classes ascendentes na busca por reconhecimento e garantias profissionais. Já para os familiarizados com o universo das graduações, os pertencentes aos estratos mais elevados se depararam com a inflação dos títulos, o que criou uma relativa desvalorização dos seus diplomas e colocou em risco seu diferencial, estabelecendo uma crise de distinção. Para isso, as camadas sociais abastadas engendram outras facetas que lhes qualifique e diferencie dos demais grupos, buscando outros distintivos sociais (BOURDIEU, 2011a).

Bernstein (1971 *apud* VELHO, 1997), assim como Bourdieu e Passeron (2014), propõe que o desempenho de aprendizagem escolar está relacionado à familiaridade que os

indivíduos têm com a linguagem verbal formal e a representação simbólica que a educação escolar carrega mais em algumas camadas sociais do que em outras. Tal recurso linguístico e escolar de apropriação das elites faz deste fator o elemento de diferenciação. Em contrapartida o não domínio desse código cultural específico exclui, em certa medida, as camadas sociais de baixa renda que não tiveram acesso à sua assimilação e ampliação. O domínio da linguagem (falada e escrita) pode ser manejado como um código de leitura e circulação social. A eloquência pode ser um instrumento de desbloqueio a campos sociais de acessos restritos. O desenvolvimento da linguagem interfere na maneira de existir dos indivíduos, dilatando sua experiência no mundo.

Se considerarmos que a educação escolar é o formato de socialização mais prestigiado em nosso atual contexto social, há grupos mais favorecidos, e dentro deles seus respectivos membros. Consequentemente, há grupos e indivíduos sendo recusados e eliminados de tal processo. Logo, há os menos favorecidos quanto aos recursos para obtenção de um patamar confortável de colocação no mundo social. Portanto, mesmo o indivíduo tendo conquistado sua singularidade e suas experiências particularizadas, ele não está descolado do coletivo, ele continua dentro do(s) grupo(s) numa via de mão dupla. Sua constituição e existência é uma constante interseção: ele está no mundo e o mundo está nele.

6.2 Emoção, Projeto e Campo de Possibilidades

Os conceitos de projeto de vida e campo de possibilidades não são categorias nativas, mas são categorias de análise que considerei pertinentes para tratar do que eles entendem como objetivos de vida e chances de realização de seus anseios. Tratar apenas de expectativas, como também trato a título de ponto de partida, me soava uma postura de passividade diante dos eventos sócio históricos e a condução da própria vida. Por isso, insisto na interpelação do que e de como os interlocutores da pesquisa, pretendem agir para construção de seus caminhos futuros.

Não foi por acaso que tratei do despontar da concepção de individualidade, da força da linguagem e das emoções para só então introduzir a ideia de projeto. Ao traçarmos uma retrospectiva temporal dos episódios históricos, veremos que a dominância religiosa de tempos idos, as convenções, os costumes e as tradições subordinavam a individualidade a tais hierarquias. A repercussão deste contexto de opressão na dimensão particular dos sujeitos foi expressa em insurreições contra a ordem estabelecida, que desembocaram em conflitos entre indivíduos e a supremacia dos grupos dominantes com suas normas estabelecidas.

Viveiros de Castro e Araújo (1977 *apud* VELHO, 1997, p. 25) apontam a literatura ocidental em sua forte expressão nos ideais românticos do século XIX, como um dos sinais de revés, quando diz que “[...] a noção de amor está indissolavelmente ligada à noção de indivíduo, onde a escolha, opção fora dos ou contra os grupos e categorias sociais é fundamental.” Assim, Velho (1997, p. 25) acrescenta que “[...] a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é a base, o ponto de partida para se pensar em projeto.”

Há uma ligação umbilical entre a sociologia dos projetos e a sociologia das emoções. Os sentimentos são componentes essenciais do projeto. A possibilidade de vivenciar e desfrutar determinadas sensações e experiências de vida está condicionada aos afetos e anseios que podem ser prestigiados e convalidados socialmente. Enquanto outros podem ser apenas tolerados ou rejeitados entre os pares de seu agente. Assim como há intuitos considerados adequados e legitimados socialmente, também há “[...] desejos ‘pecaminosos’, emoções ‘inconvenientes’, sentimentos ‘impróprios’ [que] são limitados e balizados pelas sanções e normas vigentes ou dominantes.” (VELHO, 1997, p. 30-31). Descobrir como funcionam os códigos sociais convenientes e como lidar com as próprias demandas particulares é um quebra-cabeça delicado.

O indivíduo contemporâneo passa pelo desafio de se fazer perceber na totalidade dos coletivos. Por isso procura compreender os diferentes contextos e conciliar os diversos papéis que têm que desempenhar dentro das experiências fragmentadas impostas no cotidiano. O projeto aparece como um suspiro consciente, uma tentativa de dar sentido à experiência particularizada, buscando imprimir uma realidade reservada, cultivada e cativada de si próprio, na luta pela diferenciação, diante da diversidade de domínios e áreas, visto que:

Quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relação ao nível do seu cotidiano, mais marcada será sua *autopercepção de individualidade singular*. Por sua vez, a essa consciência da individualidade – fabricada dentro de uma experiência cultural específica – corresponderá uma maior elaboração de um **projeto**. Este será estimulado e encontrará uma linguagem própria para expressá-lo [...] (VELHO, 1997, p. 35-36).

Projeto é uma conduta [consciente] organizada para atingir fins específicos, com algum objetivo predeterminado (SCHUTZ, 2012). Na contramão, Durkheim em sua obra *A Educação Moral* procura apontar a necessidade e as prerrogativas do indivíduo submeter seus anseios individuais diante dos interesses coletivos e afirma que “[...] viver é estar em

harmonia com o mundo físico que nos circunda, com o mundo social do qual somos membros, e tanto um quanto o outro são limitados.” (DURKHEIM, 2008, p. 62).

O ideal de sociedade durkheiminiana é tecido pela ação moral que encalça fins impessoais, seu propósito reside na busca para atender as demandas coletivas, o objeto é a sociedade. Reafirma dizendo que “As relações morais são relações entre consciências” (DURKHEIM, 2008, p. 72). Pois acredita que o homem só age moralmente quando pretende alcançar um intuito superior a ele próprio, em prol ou devido um sentimento supra individual. Evoco este autor aqui, porque, paradoxalmente, ele aborda a questão da felicidade associada a propósitos de vida, mesmo que o coletivo esteja em primeiro plano. Ele julga que a perspectiva de infinitude e de horizontes ilimitados podem desembocar na precipitação em vazios (uma vida sem intento, sem rumo, sem sentido). E define algo parecido como concebemos hoje enquanto projeto de vida, dando a ideia de planos, intenções, objetivos, enfim, um direcionamento das histórias individuais ou de grupos, quando diz que:

[...] o homem só pode ser feliz quando se dedica a atividades definidas e especiais. [...] É possível passar ininterruptamente de uma atividade especial para outras igualmente especiais sem, com isso, afundar nessa sensação dissolvente do ilimitado. O importante é que toda atividade tenha sempre um objetivo preciso ao qual esteja vinculada, que a limita na medida em que determina. (DURKHEIM, 2008, p. 54-55).

Velho (1997) problematiza a relação entre projetos individuais e os círculos sociais em que o agente está inserido. E chama atenção:

[...] primeiramente, reconhece-se não existir um projeto individual ‘puro’, sem referência ao outro ou ao social. **Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas** [...] De qualquer forma, o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um **campo de possibilidades**, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. **Em qualquer cultura há um repertório limitado de preocupações e problemas centrais ou dominantes.** (VELHO, 1997, p. 28-29, grifos meus).

Ribeiro (2010, p. 91) ressalta que a constituição dos projetos de vida se constituiria pelas possibilidades de uma relação dialética “[...] entre o projeto do sujeito (vinculado a sua possibilidade de existir no mundo) e o projeto de mundo (que sobredetermina qualquer projeto singular), numa relação de transformação contínua na qual o sujeito e mundo se modificam a todo o momento.”

As características imprescindíveis de projeto são: sua matéria-prima é cultural, é passível de comunicação, é potencialmente público, permeado de algum sentido num processo de interação, e o processo de projetar tem caráter consciente e é dinâmico, pode mudar e ser substituído e/ou atualizado conforme a necessidade, conforme verifico na fala de alguns dos jovens deste estudo, em que precisam fazer alterações de rumo do período inicial à fase final da pesquisa. É baseado numa racionalidade relativa a determinadas experiências culturais, às organizações sociais e aos processos de mudança conjuntural e social, que são feitos os devidos ajustes.

Este conjunto de ideias que se projeta em condutas previamente arquitetadas toma como suporte outros projetos e condutas circunscritas num tempo e num espaço que os sujeitos vão tateando, vendo se cabem, ou não, nas suas estimativas. Como ação diferenciada, o projeto pressupõe algum tipo de cálculo e planejamento, com um plano operacional em alguma medida, “[...] podem ser precisos e detalhados, ou podem existir sob a forma de um esboço relativamente vago.” (SCHUTZ, 2012, p. 37). São referendados nos parâmetros culturais disponíveis, considerando **investimentos, riscos, perdas e ganhos** tanto em termos particulares e/ou coletivos, sem prescindir das variações de visões de mundo que permeiam as sociedades complexas. Schutz (2012, p. 86-113, grifos meus) diz ainda que:

[...] o homem encontra a cada momento de sua vida cotidiana um **estoque de conhecimento** à sua disposição, que lhe serve como um esquema interpretativo de suas **experiências passadas e presentes**, e também determina sua antecipação das coisas que estão por vir. Este estoque de conhecimento possui uma história particular [elemento da situação biográfica do indivíduo] [...] A partir do **mundo que está ao meu alcance real ou potencial** são selecionados como sendo de importância primária aqueles fatos, objetos e eventos que realmente são ou virão a ser possíveis fins ou meios, possíveis obstáculos ou condições para a realização de meus projetos, ou que se tornarão perigosos, prazerosos ou relevantes para mim de algum outro modo.

De qualquer forma, o desejo de alterar a realidade presente impulsiona ao ato de planejar, de antecipar eventos futuros, de imaginar ou fantasiar motivadamente outra perspectiva de vida que melhor atenda aos anseios de quem projeta. Os desejos são mobilizadores prévios e “[...] qualquer projeto concreto é apenas um segmento da hierarquia de planos que o indivíduo possui: há planos para o momento, para o dia, para períodos longos e para a vida; e há também os planos para o lazer, para a subsistência e assim por diante [...]” (SCHUTZ, 2012, p. 37).

Schutz (2012) discute as ações que justificam as empreitadas dos indivíduos em suas condutas (termo que define como ações significativas). Para tanto, ele apresenta sua teoria da motivação como tendo um duplo caráter: 1º) “motivos com-a-finalidade-de”– quando o motivo das ações é dirigido para o alcance de metas que apontam para o futuro (motivos para – tem significado subjetivo, pois o ator vivencia a ação motivada do plano preconcebido no curso da experiência); e 2º) “motivos porque”– são as razões de experiências passadas que marcaram a personalidade do indivíduo no decorrer de sua existência (motivos causas – tem significado objetivo, pois só após o ato consumado ele é capaz de reconstruir conscientemente seus “motivos porque”).

Os projetos de vida carregam esse formato, eles têm um por quê e um para quê. Eles nascem de algo e crescem para algo, para alguma coisa e/ou para algum lugar. Schutz mostra que a diferença entre escolhas entre objetos, e escolhas entre projetos é a seguinte: “[...] os objetos são dados externamente e, nesse sentido, pertencem à esfera das relevâncias impostas; os projetos, por outro lado, são parte do potencial de ação do próprio indivíduo, portanto, eles são controlados por relevâncias volitivas.” (SCHUTZ, 2012, p. 41).

As escolhas são regidas pelas tensões dos sistemas de relevâncias intrínsecas e relevâncias impostas que vão distinguir os interesses que são frutos de decisões espontâneas e os que resultam de imposições externas. Enquanto tipos construídos, que raramente se manifestam em estado puro observa-se que, no cotidiano, indução e espontaneidade se misturam. A constituição dos indivíduos é uma conjunção passivo/ativo, onde as ações dos agentes são em graus variáveis um misto de interferências externas e do processo de ruminar os desejos mais internos. Schutz (2012) ressalta que as relevâncias impostas só terão relação com nossos objetivos escolhidos se transformadas em relevâncias intrínsecas, ou seja, se formos cooptados de tal modo que tome uma perspectiva de espontaneidade.

Percebi como essas relevâncias com aparência intrínseca podem ser o resultado de algo conferido, com aspecto de espontâneo. Suscitadas por outros pelo convencimento acabam sendo emprestadas e adotadas de tal maneira, que o indivíduo toma esse revestimento como se fosse iniciativa própria. Foi o que percebi com uma de minhas interlocutoras. Maitê sempre falava que queria ser advogada, até revelar no final da conversa um desejo meio secreto, quando disse que gostaria de ser estilista. Mas a patroa de sua madrastra se propõe a ajudá-la e lhe convenceu que deveria fazer Direito para ajudar a família. Maitê acatou, acolhendo a escolha daquela que se coloca como sua madrinha. Não foi bem uma sugestão, mas um conselho que soa imperioso. Maitê ouviu isso há algum tempo e hoje diz considerar ser o melhor.

Lucas, por exemplo, deixa escapar em sua fala e sua postura de revanche, em vários momentos da entrevista, que sua pretensão de ser odontólogo é para ser chamado de “doutor”, para mostrar para os familiares (que curiosamente são da área da saúde) que hoje lhe desvalem, por ser pobre e homossexual, que ele pode “vencer na vida”. Este interlocutor diz lutar contra o preconceito e desprezo pela sua condição sexual e por ser da parte mais humilde da família. Sua busca por autoafirmação e pelo reconhecimento entre seus entes próximos é algo recorrente em seu discurso altivo. Por isso, fala mais que os outros interlocutores da necessidade de “mostrar” suas vitórias.

Já Scarlet foi afetada por uma experiência mista: depositar nos estudos sua expectativa de “vencer na vida” contagiada pela tia que é professora e que acolhe os familiares do interior para estudarem na capital. Ao mesmo tempo, se identificou com a engenheira civil pelo marcante fato de ter acompanhado da varanda da casa dessa tia, com quem mora há três anos, a construção de um edifício desde suas fundações. Estes três exemplos citados aparecem nos relatos de vida mais à frente.

Velho (1997, p. 110) conceitua e desenha o **campo de possibilidades** como “[...] a relativa margem de manobra e iniciativa que grupos e indivíduos podem ter e que, afinal de contas, constitui a possibilidade de mudança social.” Campo de possibilidades pressupõe o cenário possível e moldável em que se está inserido. O chão concreto ou o terreno que se pretende cultivar para agir sobre ele. São as chances disponíveis que se pretende aproveitar ou as oportunidades que se pretende cavar para realização dos projetos.

Esse leque de possibilidades pode ser mais estreito ou mais alargado para determinados grupos e seus respectivos indivíduos. A posição social a que se está vinculado pode limitar as ações pretendidas (permanecer/ resignar-se) ou pode ser expandido para atender às necessidades de seu projetista (adaptar/alterar/mudar). Cotidianamente temos que lidar com situações ambíguas, adversas ou favoráveis aos nossos propósitos, as possibilidades e contrapossibilidades que compõem um portal que se apresenta a todos na definição de rumos que damos em nossas vidas. Dayrell, Leão e Reis (2011, p. 7) ressaltam que:

Cada um é chamado a escolher, a decidir continuamente, fazendo com que a incerteza faça parte da ação: diante da ampliação das possibilidades, o que fazer? Quais possibilidades escolher? O imperativo da incerteza impõe a necessidade da escolha. É o que ele [Melucci] chama de "paradoxo da escolha": de um lado, a ampliação do espaço de autonomia individual que se expressa na escolha. Mas, de outro, a impossibilidade de não escolher. Isso não significa afirmar que "todos escolhem tudo, sempre", pois seria negar a existência dos diferentes tipos de fundamentalismos ou mesmo das desigualdades sociais. O que Melucci evidencia é a centralidade da escolha no cotidiano, no qual as tarefas mais banais tornam-se exercícios para

solução de problemas, exigem a aquisição de informações, a leitura de instruções para uso, e, no fim, requerem escolhas. A esta ampliação das incertezas em todos os níveis da vida social se soma uma ampliação do sentimento e da ideia do risco.

Como a liberdade de escolha pressupõe pelo menos duas opções, Schutz (2012) defende que ela se dá no momento da concepção do projeto. São as escolhas que conduzem as cadeias de decisões parciais a serem tomadas, negociando com as coerções e sanções a que se é submetido, adaptando-se e/ou subvertendo a realidade dada. O que não garante a obtenção do retorno esperado e ainda sobrecarrega as responsabilidades dos indivíduos, como adverte Dayrell, Leão e Reis (2011, p. 14):

Podemos nos perguntar se a postura destes jovens na elaboração dos projetos de vida não expressaria uma nova forma de desigualdade social, que se materializaria no esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação. Inspirados em Dubet (2006), poderíamos dizer que a sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo. Mas, no contexto de uma sociedade desigual, além deles se verem privados da materialidade do trabalho, do acesso às condições materiais de viverem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para lidar com esta nova semântica do futuro, dificultando-lhes a elaboração de projetos de vida. Como lembra este autor, o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo em que é posto em situação de não poder realizar este projeto.

Percebo que a adesão e empenho num projeto acabam sendo para os indivíduos uma recriação de si, abrangendo e interligando diversos agentes e operações que produzem representações de si mesmos e representações do mundo (RIBEIRO, 2004). Por isso, conclui-se que os indivíduos com “estoque de conhecimento” menos diversificado e instrumentalizado, podem ser prejudicados na elaboração e execução de seus projetos. Como é o caso de alguns de meus interlocutores, que lamentam não ter acesso a meios mais eficientes na condução de seus projetos de vida. Também suponho que há outros efeitos na autoavaliação e autopercepção diante de possíveis desventuras nas investidas de suas vidas, mas que não tenho como desenvolver nesta ocasião. Por isso deixo a porta entreaberta propositalmente, porque de fato, a pesquisa não tem elementos suficientes para abarcar processos que estão em andamento.

6.3 Expectativas de trabalho dos pesquisados num apanhado geral – estudantes *versus* estudantes trabalhadores

Mesmo que tenha lançado luz e dado mais ênfase ao grupo de seis jovens para trabalhar os relatos de vida, achei importante mostrar aqui as expectativas profissionais do grupo maior, com o qual apliquei o questionário, por constatar, ao longo do estudo, que o trabalho é uma dimensão crucial no projeto de vida dos indivíduos. Ensejo que aproveito para discutir o campo de possibilidades restrito com que os sujeitos da pesquisa se deparam como é expresso na canção:

Sem trabalho eu não sou nada/ Não tenho dignidade/ Não sinto o meu valor/
 Não tenho identidade/ Mas o que eu tenho/ É só um emprego/ E um salário miserável/
 Eu tenho o meu ofício/ Que me cansa de verdade/ Tem gente que não tem nada/
 E outros que tem mais do que precisam/ Tem gente que não quer saber de trabalhar/
 Mas quando chega o fim do dia/ Eu só penso em descansar/ E voltar p'rá casa pros teus braços/
 Quem sabe esquecer um pouco/ De todo o meu cansaço/ Nossa vida não é boa/ E nem podemos reclamar
 (Música de Trabalho – Legião Urbana).

A maioria dos estudantes mais jovens da pesquisa ainda não trabalha. Num universo de 54 estudantes, 21 deles não trabalham (dois ressaltaram estar à procura, um deles disse só fazer bicos), e 33 deles já estão inseridos no mercado de trabalho. Esses 33 alunos informam as seguintes ocupações:

Gráfico 31 – Profissão dos estudantes que já trabalham



Fonte: elaborado pela autora.

Os estudantes que já trabalham, quando questionados se teriam outra profissão desejada, apresentaram as seguintes opções de profissões e áreas: nutricionista, cabeleireiro, farmacêutico, enfermeira, costureira, técnica em enfermagem, psicóloga, empresário, comerciante, administrador, advogada, criminalista, educador físico, professor de música, jogador de futebol, técnico em radiologia, direito, medicina, polícia federal, técnico em recursos humanos, engenheira mecânica, decoradora, auxiliar de dentista, escritora (aluna L.T.), médica (aluna F.N.D.), mecânico de automóveis, técnico em informática e arquiteto. Uma delas disse que queria cuidar de sua casa; duas empregadas domésticas disseram ainda não saber e uma aluna não respondeu.

Gráfico 32 – Profissões desejadas pelos estudantes que já trabalham

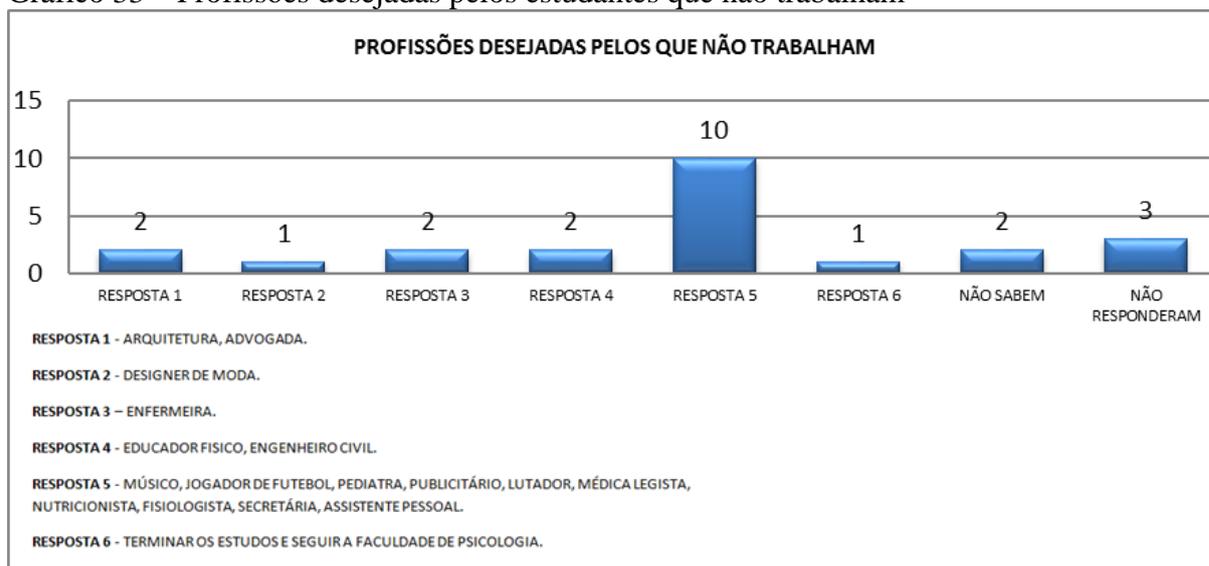


Fonte: elaborado pela autora.

Os que ainda não trabalham responderam como profissões desejadas, as seguintes opções: arquiteta, advogada, designer de moda¹⁶, enfermeira, educador físico, engenheiro civil, músico, jogador de futebol, pediatra, publicitário, lutador, médica legista, nutricionista, fisiologista, secretária, assistente pessoal (talvez quisesse dizer social). Três alunos não informaram; 01 aluno disse terminar os estudos e partir para faculdade de Psicologia; 02 alunas disseram ainda não saber.

¹⁶ Esta aluna quase não consegue escrever designer, perguntou aos colegas, mas ninguém sabia ajudar, então ela escreveu *desainer[sic]*.

Gráfico 33 – Profissões desejadas pelos estudantes que não trabalham



Fonte: elaborado pela autora.

Houve casos, em ambos os grupos, os que trabalham e os que ainda não trabalham, em que os estudantes apresentaram duas opções de profissões desejadas, não raro em áreas completamente diferentes. Por isso, pode ser que algumas profissões sejam citadas duas vezes. Os que já trabalham não mencionaram em nenhum momento as profissões que já atuam, dando a impressão de não realização em suas ocupações. Observamos que algumas escolhas profissionais são bem recorrentes, enquanto outras não aparecem de forma alguma. Discutimos a seguir o que faz algumas profissões e carreiras parecerem mais atrativas do que outras, e como alguns estudantes trabalhadores se relacionam com os trabalhos que realizam atualmente.

6.4 “Achados” na escrita dos interlocutores sobre suas expectativas de vida após o ensino médio – interpretando seus textos

Escrever não é tarefa fácil, especialmente na escola, lugar em que ainda é uma atividade de muita resistência dos alunos por falta de um trabalho sistemático, e se configura como um problema que afeta todos os níveis de educação no país. Comprovei isso na aplicação do texto escrito em sala. A maioria reclamou dizendo não gostar de redação e que escrever era muito difícil.

O aprendizado da escrita, factualmente, é mais que resultado da mera escolarização, é um privilégio que se dá numa formação básica consistente e no processo de alfabetização e letramento continuado. É um recurso que requer exercício regular e elaborado, para, como

disse Mills (1969), “deixar a mão desembaraçada”. Os que desenvolvem tal habilidade têm, literalmente nas mãos, um instrumento que lhe confere maiores chances de serem absorvidos por finas peneiras sociais.

De qualquer modo, esta escrita foi um momento revelador. Mesmo com todo desconforto e inapetência que demonstraram no início da atividade textual, os estudantes foram se envolvendo, uns menos e outros mais, na possibilidade de se imaginarem numa perspectiva futura. O resultado escrito trouxe indícios, tendências e surpresas, que colocou à tona, inclusive para eles mesmos, uma série de insatisfações, anseios e propósitos guardados que foram despejados no papel, independente da quantidade de linhas escritas ou da forma da qualidade ortográfica. Alguns confessaram gostar daquele exercício, em que por um momento se pensaram.

Uma estudante do turno da noite, revoltada, lamentou que a escola não tivesse o hábito de colocá-los para escrever, o que achava uma pena, porque ela tinha muita dificuldade, mas achava importantíssimo, e adoraria aprender a escrever bem (a escrita de seu pequeno texto de quatro linhas é quase incompreensível, assim como de mais quatro de suas colegas).

Apenas 41, dos 50 estudantes contatados para esta atividade escrita, deram retorno de seus textos. Seis estudantes escreveram “ainda não sei”, em algumas poucas linhas sobre o que querem e o que pretendem fazer após a conclusão do ensino médio (em oito meses essa etapa se encerraria). Dentre estes alunos as palavras “talvez”, “dúvida”, “sei lá” e “indecisão” coincidiu em seus escritos. Mais à frente, veremos que não são respostas evasivas.

Para começar, alguns estudantes expressam em seus textos já considerarem uma satisfação a conclusão do ensino médio. Nas palavras de alguns “é como avançar mais uma etapa importante na vida” e já é uma vitória, sobretudo em comparação à escolaridade dos pais.

A menção ao tempo foi outro ponto que observei. A aluna J.M. disse que pensa em fazer enfermagem porque gosta de cuidar e de ajudar as pessoas, mas “ainda tem um tempinho para pensar.” O aluno R.M. disse: “é complicado pensar como vai ser o futuro depois do ensino médio, pois tenho muitas dúvidas se continuo estudando ou se me emprego em outra coisa mais simples. Acho que só o tempo dirá o que fazer”. A aluna I.R.C. disse pensar em fazer algo que lhe interesse, como segurança do trabalho ou alguma coisa, dita com suas próprias palavras, “que me faça feliz, trabalhar menos e ganhar mais”. P.T.K. pretende estudar um pouco mais para conquistar seu objetivo: ser um futuro nutricionista, viver

tranquilo financeiramente, casar, ter filhos e “comprar sua casa no interior para se balançar na rede só esperando a morte da *bezerra*”, escreve ele.

M. N. é uma aluna com mais idade e trabalha como doméstica, disse que deseja cuidar de sua própria casa e do seu jardim; quer fazer caminhadas, dançar, viajar, ir à praia, fazer visitas aos idosos no hospital e cuidar das pessoas. A aluna G.R.T. diz que quer fazer um curso de cozinheira e fazer uma coisa que nunca fez na vida: passear com as filhas e os netos. Estas duas alunas revelam um desejo de cuidar da própria vida, já que sempre cuidaram da casa, da rotina e da vida de outros. Alguns estudantes mencionam o desejo de voltar a morar perto da família, é o caso dos que vieram de outras cidades.

A aluna L.L.N. diz: “pretendo fazer cursos técnicos e arrumar um trabalho melhor e ajudar minha família, porque não quero passar o resto da minha vida trabalhando em casa de família”. J.L.T., também diz: “não quero passar a vida sendo doméstica. Quero fazer Psicologia ou Gastronomia, gosto de cozinhar e de preferência comidas *light*. Quero dar uma vida melhor à minha mãe e à minha filha, e ser exemplo para ela (a filha)”. E.D.N. disse: “já passei em muitas casas como babá e não queria passar o resto da vida sem terminar os estudos, até que alguém me entendeu e me deu essa oportunidade”. Ela dá a entender que precisou da autorização de outros para voltar a estudar.

T.L.M. diz que quer ser geriatra, ou então montar um salão de beleza, mas depois de comprar seu apartamento. J. J. diz: “quero fazer Direito ou um curso de informática, ou procurar um trabalho digno e honesto. Mas nem tudo na vida é fácil [...]”. V.L.D.N. diz que quer ser decoradora de festas infantis, por isso diz querer fazer faculdade para se formar em *promoter* e trabalhar por conta própria. S.L.M.R. disse que quer “dar continuidade a vida social e econômica, arranjar um emprego e morar em outro canto. Talvez futuramente faça faculdade de *Pisicologia [sic]* e conheça o mundo a fora. Também me sinto determinada a ajudar a família da minha *cumade [sic]* que mora no interior”.

Alguns estudantes dizem que entrar numa faculdade e se formar seria um sonho deles e de seus pais. A. M. e C.M.L. falam do sonho de fazer direito. F.N.D. diz querer fazer “*Medicina [sic]*” para ser uma enfermeira, acho que ela confunde o ofício. No entanto, seus propósitos são muito nobres, ela compartilha que seu sonho é fazer medicina para ajudar o povo lá do seu interior, cuidar e dar apoio “as crianças e os velinhos”, pois segundo ela, “dá pena vê a situação e não poder fazer nada por eles.” Assim como R.D.M., que relata ter passado muitos obstáculos, mas sempre ter lutado de cabeça erguida. Diz que fica triste quando vê reportagens de pessoas sem condição de pagar um médico e seus exames, por isso quer ser solidária e quer trabalhar num hospital cuidando das pessoas, fazendo com que elas

se sintam felizes, e diz: “quero realizar meus objetivos porque hoje *mim* sinto uma pessoa feliz *mais* não realizada”.

Percebo mais claramente em alguns estudantes um esboço mais ou menos estruturado de planos de vida, seja prosseguindo os estudos ou direcionando a vida para outros interesses. E.L.N.D. diz que quer:

[...] ser uma *impresaria* [sic] [e que] é preciso estudar muito e ficar a par das notícias e dos estudos e dos negócios. [...] os estudos está acima de tudo. O 1º passo eu daria: terminar o terceiro (ensino médio); 2º *entra* na faculdade (não disse qual curso); 3º *se encacha* em curso que tenha haver com o tipo de trabalho que desejo; 4º *se forma e comesa* [sic] a usar o que aprendeu nos *conteudos* dos estudos; 5º *ficá* sempre informada em *negocios*; *comesa* a *trabalha* em outras *impresas* para que possa aprender mais e se desenvolver em novidades nova e na qual eu estiver em *duvida*; 7º abrir uma pequena *impresa* com o trabalho ganho; 8º fazer com que cresça cada vez mais (escrita literal).

L.C.T.T. diz que:

[...] para realizarmos qualquer *coiza* precisamos de vários elementos, *dentro* eles tempo, motivação, *conteudo* e todos outros *necessarios*. Como sou muito ligada em *artessanato*, adoro fazer trabalho onde eu possa expressar minha criatividade que seja escrevendo meus livros (ela se auto intitula escritora por que disse já ter publicado livros com ajuda da família das crianças de que foi babá contando a história dos bebês). Contando com todos os elementos tenho uma obra com orgulho e a certeza de que imprimir ali o meu talento. Só estudando vou conseguir fazer o meu tão sonhado livro pessoal.

J. C. e V.L.R. querem continuar estudando, eles dizem querer se aprofundar e se especializar. Mas ainda não decidiram o que fazer por se identificarem com muitas coisas. V.L.R. diz: “tenho muitos objetivos, quero ter uma vida boa na qual possa me manter e continuar investindo em mim mesmo e nunca parar de estudar, pois o estudo é algo que ninguém tira da gente e é o que quero levar pro resto da vida”. E.G.L. diz que se não passar no ENEM vai fazer um cursinho para tentar novamente ou tentar concursos (em seu texto ela diz que tudo depende da vontade Deus e cita passagens do livro Apocalipse bíblico).

Q.I.A. disse que se tirar uma boa nota no ENEM vai tentar as cotas para o curso de Psicologia, que se não der certo vai entrar pelo FIES¹⁷ em alguma faculdade (ainda não decidiu em que curso). Já o D.V.D. pensa em fazer Educação Física porque seu pai é militar e

¹⁷O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

isso pode facilitar para ele seguir a mesma carreira do pai. Mas depois se realizará num curso fazendo o que ama: música.

A ordem para alcançarem o que desejam e lhes interessa é bem diversa. É o caso da aluna F. N, que disse que primeiro precisa conseguir um bom emprego para poder pagar um curso técnico que é mais garantido e só depois entrar na faculdade. D.N.L.E. diz que vai fazer o ENEM para tentar Educação Física na UFC, se não der certo, vai tentar Direito. E ela ressalta que é diferente dos outros jovens, que querem trabalhar ou “se juntar” (união estável), e diz que quer ter um futuro profissional. M.R.C.L. ressalta que “como nada na vida é fácil, temos que batalhar muito por nossos sonhos”. Ele quer muito entrar na universidade pública e fazer odontologia. J.F.F.S. pretende fazer faculdade e dar aula de artes marciais para ajudar a família e desenvolver projetos sociais.

Uns querem estudar para alcançar um bom trabalho e os benefícios de uma carreira estável. Outros querem encontrar um trabalho que lhes financie os estudos, para depois pleitearem uma vaga de trabalho que considerem melhor do que o que já possuem. Outros pretendem trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Tem ainda os que, a partir de agora, pretendem se realizar em coisas simples, como cuidar e aproveitar a convivência com a família, se permitirem ao lazer e oferecer ajuda a outros etc.

A maioria, sobretudo, os mais jovens, menciona tentar ingressar no ensino superior, com propósitos os mais variados. Para outros, o ensino superior aparece como uma suposta segurança para uma carreira profissional, ainda que seus desejos repousem noutros rumos que não necessitem desta formação. Percebo mais claramente em alguns estudantes um esboço mais ou menos estruturado de projetos de vida. Seja prosseguindo os estudos ou direcionando a vida para outros interesses, é recorrente o empenho para atingir os alvos mais urgentes, concretos e palpáveis. Em realidades de desprovisionamento material, em que é necessário suprir a subsistência, o retorno tem que ser imediato, não dá para esperar.

Algumas falas demonstram desconhecimento ou pouca informação sobre as carreiras e ofícios que dizem almejar. É como se alguns desejos ficassem no plano dos sonhos, como algo distante e que não tem muita pretensão de acontecer. Schutz (2012) cita a filosofia de Bergson para esclarecer que nossa vida consciente se dá em dois patamares distintos. Num extremo, está o plano da ação caracterizado por uma tensão específica de grau mais elevado, que se mobiliza pela ação interessada para alcançar a realidade e tudo o que nela está implicado. No outro polo, está o plano dos sonhos, com menor grau de tensão, marcado pela falta efetiva de interesse. Alguns sujeitos confundem o que mais parece desejos - e que podem ser apenas sonhos - com o que poderia ser os, projetos de vida e que, como já definido,

pressupõem uma conduta organizada, planejada com investimentos, calculada para alcançar fins específicos (SCHUTZ, 2012).

Diante do que eles expuseram em seus escritos me questiono: quantos pretensos embriões de arquitetos, advogados, administradores, engenheiros, psicólogos, odontólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, médicos e outros profissionais que necessitam de uma formação superior e com maior investimento de qualificação terão a chance de germinar e galgar os degraus almejados? Menciono estas profissões por terem sido citadas pela maioria dos interlocutores desta pesquisa.

Não discuto a excelência e importância destas profissões, mas a inacessibilidade de algumas delas para indivíduos das classes de baixa renda, da qual esses indivíduos fazem parte. É como se algumas camadas sociais estivessem destinadas a alguns ofícios típicos de seu estrato, *assim* como indivíduos de outras camadas não fossem capazes de exercer outros trabalhos, que fujam tradicionalmente de suas rígidas demarcações sócio históricas. Em miúdos, vemos que, com raras exceções, aos pobres cabem sempre as mesmas profissões, trabalhos e tarefas de subordinação, *assim* como aos ricos estão sempre reservadas as profissões e carreiras de prestígio e seguridade social. Daí serem comum na nossa sociedade as dinastias de médicos, juristas, administradores e engenheiros, por exemplo.

Do mesmo modo, podemos questionar também quantos professores, cientistas sociais, artistas plásticos, biólogos, historiadores, jardineiros, filósofos, artesãos e tantos outros trabalhos, ofícios e carreiras profissionais que nem serão cogitados por não serem bem remunerados e valorizados na nossa sociedade¹⁸. Será que indivíduos das classes abastadas também não se identificam com essas profissões? Quantos jovens de várias classes sociais se descobririam aptos e com afinidades laborais para realizar atividades as mais diversas, não fossem essas classificações mercadológicas pautadas em critérios como salários, *status* e privilégios? Olhando por este prisma, podemos nos questionar quantos indivíduos das indistintas classes serão instrumentalizados e terão suas vocações e habilidades aproveitadas e lapidadas? Qual suporte a sociedade está oferecendo para que esses propósitos sejam aparelhados e desenvolvidos, de modo que eles se realizem como pessoas e como profissionais que podem contribuir socialmente?

A escolha das profissões é uma discussão que por si só já é polêmica, considerando que essa não é uma seleção livre para maioria dos indivíduos. Há muitas variantes em jogo, as quais nem sempre privilegiam a vocação ou identificação com uma carreira ou ofício, mas

¹⁸Lista com algumas profissões e carreiras mais desvalorizadas e menos promissoras (ESPECIALISTAS... 2011; PREVIDELLI, 2013).

estão presas às circunstâncias do mercado, que irá atrair ou afastar os profissionais para determinadas áreas. Há também interesses e conveniências de determinados grupos em permanecer e prevalecer no domínio de determinadas categorias, em forma de corporativismos fechados, garantindo *status* e privilégios.

Esta etapa de escolha inicial e a tomada de decisão, de formação preparatória e de ingresso no mercado, tal como está estruturada, é algo que envolve uma série de fatores. As classes favorecidas, sócio e economicamente, lançam mão desde cedo de práticas e artifícios para garantir um terreno propício para seus filhos. O fomento, o destaque e a investidura expressa em elementos discursivos e emotivos são estratégias que cotidianamente constituem um comportamento de algumas classes, e são resultado de um projeto que também é de uma classe.

É colocado a serviço desta empreitada o conjunto de capitais, tais como: o *econômico* – recursos para formação e aperfeiçoamento permanente; o *cultural* – aptidões incorporadas e domínio dos códigos valorizados socialmente; o *social* – vínculo a um grupo que afiance influência e relevo social, promovendo a circulação e a participação dos indivíduos nos espaços sociais convenientes (BOURDIEU, 2011). Este último, seria uma primeira versão da atual *networking* (do inglês, indica a capacidade de estabelecer uma rede de contatos ou conexão como um sistema de suporte onde se compartilham serviços e informações entre indivíduos ou grupos que têm um interesse em comum), hoje apropriada na área empresarial, mas que há muito tempo é aplicado nos meios elevados dos estratos sociais.

Nos propósitos de futuro, informados por meus interlocutores, há uma série de elementos muito recorrentes: conquistar a independência financeira; adquirir a casa e o meio de transporte próprio; casar, ter filhos, construir uma família; ser responsável e ajudar a família; ter uma vida confortável; ter qualidade de vida; curtir a vida; viver bem; ter um futuro melhor; um emprego melhor; ter novos horizontes; tentar ir além do que seus pais conseguiram; dar orgulho aos familiares; ter o que seus pais não tiveram e, quando tiverem filhos, dar a eles o que também não tiveram. Muitos desses intentos se fundem, se repetem e se coadunam.

A educação básica nas escolas públicas com baixos rendimentos – informados pelos dados de avaliação estaduais, nacionais e internacionais, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), IDEB¹⁹, Programa Internacional de Avaliação

¹⁹IDEB - O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao

(PISA)²⁰ – tem gerado certa desconfiança ou uma resignação desencantada por parte dos estudantes concludentes. Contraditoriamente, eles até reproduzem o discurso de reconhecimento de importância da escola. Numa atmosfera de ilusão e conformação, tentam positivar o tempo de escola desfrutado, mas, aos poucos, intuitivamente vão percebendo e se convencendo de que seus aprendizados são insuficientes para reverter suas realidades habituais, tanto quanto esperavam.

O fraco impacto sentido desse investimento fez com que todos que pretendiam prosseguir ao ensino superior cogitassem o apelo imediato ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por terem a suspeita da fragilidade de suas chances de ingressarem na concorrida universidade pública. Para a maioria, só o tempo dirá se o “efeito escola” foi abaixo ou conforme as expectativas que depositaram como retorno em termos de melhorias de vida.

Senti nas falas e nos textos escritos que há muitas coisas em movimento dentro dos sujeitos da pesquisa: desejos em construção, fluxos de sonhos ou aspirações não realizadas; esperança em “ser alguém” e a reivindicação por uma remuneração mais justa, seja qual for sua escolha profissional. A relação de leveza com o tempo também é citada, antes mesmo de se inserirem no frenético mercado de trabalho que exige aceleração. Os argumentos de *ser feliz* e de *ajudar as pessoas* como princípio de suas escolhas mostra outro lado das coisas que nem sempre costuma ser evidenciado. O que pode parecer respostas evasivas ou descaso com dias vindouros, pode revelar a forma como lidam com a sensação de improvável ou, ainda, com outra forma de ver o mundo. Para outros, entrever obstáculos pode desencorajar, conformar, ofuscar ou minguar uma série de perspectivas de trabalho, de futuro e de vida. É com estes últimos que mais me preocupo.

enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>

²⁰ O Programa Internacional de Avaliação (PISA) que busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade, é composto por 65 países, tanto dos membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), como países parceiros. Países membros da OCDE a exemplo da Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia. Países como Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar e Sérvia aparecem como parceiros e também fazem parte da avaliação que já foi aplicada nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009. Os indicadores aqui citados se referem a 2012. (INEP, 2012).

6.5 Contornos entre trabalho e escola – os jovens na corda bamba

Conforme Guimarães (2005), baseada em análise amostral representativa de uma pesquisa nacional, a juventude brasileira atribui ao elemento *trabalho* percepções e sentidos diversos. Concebe esta dimensão social como importante instância de suas vidas sob vários prismas (objetivos e/ou subjetivos): como provedor de necessidades materiais; como questão de direito, fundado em valores éticos; produtor de independência, crescimento ou auto realização. A pesquisa reforça ainda, a constatação clássica da relação entre baixa escolaridade e o estrangulamento de uma população trabalhadora, ou desta demanda com aspiração à empregabilidade. Os jovens já compreenderam tais exigências do mercado de trabalho, o que se verifica na ampliação significativa da matrícula no nível médio.

Meus interlocutores da pesquisa também manifestaram apreço crucial a dimensão do trabalho em suas vidas. Fica evidente a importância do trabalho na atividade escrita sobre sua vida após a conclusão do ensino médio. Todos mencionaram o desejo de trabalhar pelas mais diversas necessidades, justificativas e intenções. E a escolarização é sempre apontada por eles como um recurso imprescindível para instrumentalizar o processo de inserção no mercado de trabalho.

Assim, já estando nele ou se preparando para ele, o jovem sentirá que a tendência atual do mundo e do mercado de trabalho – conforme o economista Barbosa Filho (2012) – demanda por trabalhadores mais qualificados, especialmente no que se refere à habilidade de empregar novas tecnologias. Segundo o autor, um dos gargalos que impedem a absorção dos jovens pelo mercado de trabalho é a baixa escolaridade, mensurada pelos anos médios de instrução e, sobretudo, a qualidade desta formação.

No entanto, para alguns teóricos a combinação juventude + escolaridade não resulta necessariamente em empregabilidade. A questão é mais complexa. Na atual conjuntura, a relação que os indivíduos estabelecem com o trabalho extrapola o modelo tradicional linear e regularizado; ao contrário, o trabalho ou a inserção neste campo, que se dá muitas vezes de maneira aleatória, imprevisível (PAIS, 2001; BECK, 1992 *apud* GUIMARÃES, 2005), vem ganhando contornos de sentido caótico, disforme, despadronizado, descontínuo, liquefeito, marcado pela incerteza e transitoriedade dos vínculos e dos percursos ocupacionais (BAUMAN, 2001).

Sobre os cursos de vida entre os jovens, seja na dimensão do trabalho, da continuidade dos estudos, na condução dos projetos, Pais (2001, p. 28) ressalta que:

[...] são textos cada vez mais instáveis e variáveis [...], que, hoje em dia, “ser jovem” é duplamente tentador, por exigências dos sonhos e da realidade. Apalpam-se as oportunidades no mercado de trabalho, como na discoteca se acaricia o par, numa tentativa de ver até onde se pode chegar. É nesta obscuridade – indo às cegas, às apalpadelas – que melhor se vê como as trajetórias dos jovens se encontram crescentemente em jogo.

A massificação do ensino não foi suficiente para reverter as desigualdades sociais como foi proclamada por muitos movimentos político sociais. Bourdieu (2011a) analisa criticamente o sistema escolar apresentando as contradições que ele produz. Para ele, a escola dissimula, traveste-se em igualdades escolares e ludibria os jovens com a aposta ou promessa de uma suposta mobilidade social e afirma:

[...] não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc., é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o sistema atual, com seus complexos desdobramentos que fazem as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais (BOURDIEU, 1983, p. 115).

O panorama aqui destacado procura discutir vários aspectos que circundam a condição juvenil, de modo especial, nas classes sociais de baixa renda. Os contextos de desigualdade social alvejam a juventude com muita força, e as consequências desta ingerência e negligência aparecem como um nascedouro de grandes problemas, tais como desemprego, subemprego, miséria e violência.

A relação entre centro e periferia está marcada pela diferença de classes. Em Fortaleza a desigualdade social também é evidente e gera tensões. Dados do IPECE, de outubro de 2012, revelam uma forte concentração espacial de renda média pessoal, que se reflete nos bairros e que está fortemente condicionada à sua capacidade de renda, às oportunidades de emprego e à disponibilização de serviços públicos como educação, saúde, transporte, segurança, comércio etc. O documento cita ainda que Fortaleza figura como a quinta cidade mais desigual do mundo (IPECE, 2010).

Há uma parcela de jovens que vive o dilema: deixar a escola e auxiliar na renda familiar ou permanecer na escola e ser mais uma pessoa a ser sustentada? A situação econômica é um dos fatores de abdicação dos estudos pela busca prematura de trabalho. Para muitos jovens pobres o saber escolar tem pouco valor prático. A possibilidade de ingressar na educação secundária acende uma esperança nos pais que não têm tido relação com a realidade da desvalorização da escolaridade (BOURDIEU, 2011a). Considerando os jovens urbanos

pobres, há uma constatação pelas novas gerações, ponderada por Gomes (1997, p. 56): “Os jovens vão se dando conta do fraco impacto da escolaridade na vida da geração anterior.”

Talvez não possamos mensurar exatamente os danos e as punições que afetam indivíduos inseridos em contextos que lhes privam de experimentar e veicular estoques de conhecimentos mais vastos, devido às circunstâncias estruturais e materiais. Os que tiverem seus campos de possibilidades estreitados ou minguados pelos escassos meios de acesso que operacionalizam a realização dos seus projetos, acabam enveredando seus caminhos fora ou para além destes modelos de projeções futuras valorizados socialmente. Ou percebem que, o que almejem em seu íntimo é inviável a sua realidade. As necessidades urgentes podem suplantar projetos de vida que julgam irrealizáveis, sufocando os sonhos e os desejos que eles confessam ter.

Os jovens brasileiros de baixa renda vivem uma situação dramática, encurralados entre um sistema de educação pública de má qualidade e, desde cedo, a necessidade premente de adquirir uma renda num mercado de trabalho precário, restrito e voraz. As teias de adversidades que emaranha seus caminhos e suas existências lhes forçam a encontrar brechas e pontos de fuga para escapar aos nós que tentam refrear suas jornadas. É dentro desta engrenagem que meus interlocutores são gestados.

6.6 Estudos de casos em relatos de vida

A partir deste ponto do trabalho, ajusto as lentes para captar um possível “retrato sociológico” de interlocutores de um grupo de seis estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Paróquia da Paz. Elejo três jovens que não trabalham, apenas estudam na ocasião das entrevistas, e têm menos de dezoito anos, estando dentro da faixa etária regular. E seleciono mais três jovens que já trabalham e, coincidentemente, já são maiores de idade.

Além dos encontros informais na escola, aos seis foi aplicado o questionário sócio econômico, a produção escrita sobre suas pretensões após a conclusão do Ensino Médio e a entrevista. Outro recurso importante foi o uso do aplicativo de celular *whatsapp*²¹, que recorri para me comunicar com eles sempre que fosse necessário adquirir informações complementares até os dias finais da conclusão do texto de dissertação. O roteiro das entrevistas, presenciais e virtuais, consistia em fazer uma breve reconstituição da trajetória de

²¹Whatsapp é um software para smartphones com um aplicativo multiplataforma utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet.

vida dos interlocutores por meio de seus relatos sobre fatos e aspectos pontuais, tais como: lugar onde nasceu e morou até o momento, vivência familiar e referências afetivas, escolarização, contato com a leitura e outras formas de instrução formal, relação com trabalho e lazer, e outras experiências socializadoras que constituíram a formação e as escolhas de vida expressas até este momento. Por fim, pretendo captar, através das estratégias presentes, os propósitos de vida e os anseios futuros dos jovens da pesquisa.

Estou consciente das limitações metodológicas que o trabalho pode incorrer, já que para abarcar a pluralidade interna dos indivíduos em sua amplitude e complexidade seria necessária a observação direta das diferentes fontes e variação contextual de que são compostos a vida dos sujeitos. Não sendo possível o acompanhamento dos interlocutores nesse nível, me proponho a adotar a orientação de Lahire (2003, p. 20) que nos diz:

Mesmo sendo a entrevista e o trabalho com arquivos podem ser reveladores – quando se é sensível tanto às variações quanto às invariantes – de múltiplas pequenas contradições, de heterogeneidades comportamentais despercebidas pelos pesquisados que tentam com frequência, ao contrário, manter a ilusão da coerência do seu *self* (Tradução do *self* em notas equivale a si mesmo ou ao id freudiano) [...] Trata-se não apenas de comparar as práticas dos mesmos indivíduos em universos sociais (mundos sociais, que podem em certos casos, mas não sistematicamente, se organizar sob a forma de campos de lutas) tais como o mundo do trabalho, a família, a escola, a vizinhança, a igreja, o partido político, o mundo dos lazeres, as instituições culturais..., mas também de distinguir as situações no interior desses diferentes grandes domínios – nem sempre também nitidamente separados na realidade social – levando em conta as diferenças intrafamiliares, intraprofissionais...

Inspirado no formato de retratos sociológicos do referido autor, vejamos então a seguir breves relatos de vida de nossos interlocutores.

6.7 Relatos biográficos – seis jovens entre os sonhos, os desejos, as necessidades e os projetos de vida

6.7.1 Caso 1 – Maitê entre o peso da Toga e o encanto pelo artesanato de bonecas

6.7.1.1 Terra natal e suas andanças com a família

Maitê (nome fictício) nasceu em 27 de junho de 1994. Na ocasião da entrevista (27 de junho de 2014) era dia de seu 20º aniversário. Felicitei pela data e agradei muito pela gentileza de me ter cedido um tempo num dia tão especial para ela. Aos 20 anos de idade

pergunto como se sente e ela disse: “me sinto feliz e espero ter muitos anos de vida pela frente pra fazer muitas coisas... e realizar os meus sonhos”.

Morando em Fortaleza há quatro anos, narra seu percurso até chegar aqui. Nasceu no município de Itaituba há 1.303 km da capital Belém, no Estado do Pará. Viveu com ambos os pais até os cinco anos, quando eles se separaram. Sua mãe ficou no Pará com seus três irmãos mais velhos. Com seu pai e a irmã de nove anos foi para o Maranhão morar com sua avó paterna que ajudou a lhe criar. Em seguida seu pai saiu pelo mundo em busca de trabalho levando sua irmã mais velha, porque ela era muito peralta e, exceto ele, ninguém mais dava conta de cuidar dela. Passou a infância no município de Passagem Franca no interior do Estado do Maranhão, há 496 km da capital São Luís. Depois com o pai e a irmã mais velha morou um tempo em Parnarama, no Maranhão – divisa com Parnaíba no Piauí. Aos treze anos, Maitê veio com o pai, a madrasta e a irmã para Fortaleza, como ela mesma disse “em busca de oportunidades”.

6.7.1.2 A família de Maitê

Após a separação de seus pais, aos cinco anos de idade, ela não teve mais nenhum contato com a mãe até dois meses atrás, abril de 2014. Depois de catorze anos, Maitê procura uma reaproximação com a mãe por telefone, e não foi como ela esperava. Insisto indagando como estão agora. Ela me diz reticente e com ar de desapontamento: “... tá bem, tá mal...” Sinto que tem um sentimento mal resolvido, pois ela agora fica emotiva, e então mudo de assunto.

Apresenta seu pai como um cara legal, embora não tenha muita conversa com ele. Quando ele conheceu sua madrasta que é cearense, ainda moraram lá no Maranhão por três anos, mas ela trabalhava como empregada doméstica há muitos anos para uma família fortalezense. Para não perder a empregada a família empregadora deu uma casa para que a nova esposa de seu pai permanecesse no mesmo emprego. Daí então, vieram todos morar em Fortaleza: a Maitê, seu pai, sua irmã e sua madrasta.

Maitê não soube informar o grau de escolaridade da sua mãe, mas acha que ela não estudou. Que ela casou muito nova, e diz: “não se tinha oportunidade de nada naquela época”. Sobre a escolaridade do seu pai disse que nunca estudou nada, que ele é analfabeto. Quando pergunto sobre a profissão de seus pais, ela diz: “Eles trabalhavam na roça”... (emite risos). Evito não perguntar, mas percebo que ela considera esta profissão de pouco prestígio. Sua mãe trabalhava na roça e sempre foi dona de casa. Seu pai também trabalhava na roça, foi

vaqueiro e viajou por muitos lugares a procura de trabalho, dentre eles: Pará, Maranhão, Piauí, Goiás, Ceará. Hoje ele é pedreiro, “mas as coisas não estão muito boas para o trabalho dele”, diz Maitê. Ele está pensando em voltar para o Maranhão novamente.

Para ela a referência de maternidade é a avó, pois disse que ela lhe ensinou tudo. Analfabeta, dona de casa, sua avó foi seu suporte afetivo mais presente. Muito embora ela destaque o respeito e a consideração que tem por sua madrasta. Segundo Maitê, elas se dão bem e gosta muito dela. Sua madrasta tem ensino médio incompleto. Dos adultos do seu universo familiar, a madrasta é a que tem maior grau de escolaridade.

6.7.1.3 Lugar onde mora hoje e a vizinhança

Quando peço para que me diga onde reside exatamente, se longe ou perto da escola, como é o lugar, e se gosta de morar lá, ela me diz que mora na (rua) José Villar com a (rua) Costa Barros. Pergunto por que ela havia me dito outro dia que morava no Campo do América, e agora informa outro endereço. Ao descrever o espaço físico da sua rua, bairro, vizinhança e sua convivência neste espaço, ela procura me explicar que não mora exatamente dentro do Campo (do América), que a (rua) José Villar, onde mora, é um pouquinho mais acima, e explica: “passa duas ruas aí é a minha casa, fica perto de lá”. Mas ela ressalta que “o Campo é a referência maior”. Percebo com a oscilação das informações que ela procura se distanciar da ideia de moradia marginal.

Pergunto se costuma frequentar o Campo do América e se se relaciona com os moradores de lá. Fala que a maioria de seus amigos e os colegas da escola é que moram lá, mas que ela não gosta de muita gente de lá, como “alguns adolescentes que fumam droga”. Conta que houve uma reforma lá e que está cheio de segurança (guarda municipal), que “agora tá lindo, tá melhorando, tá fluindo, pelo menos por enquanto”. Descreve-se como uma pessoa tímida e que quase não sai de casa, porque não gosta de sair nas redondezas onde mora, quando sai é para bem longe de seu bairro, vai à casa da irmã que mora no Centro e visita umas amigas que moram no Bairro Carlito Pamplona, que já foi zona industrial, ao oeste da cidade.

Mesmo assim ela diz que o lugar de sua moradia “é um lugar legal... assim, agora tá melhorando. Tinha uma questão de umas bandidagens, mas agora melhorou”. Quando pergunto o que gostaria que melhorasse, ela diz: “queria que sumissem todos *aqueles pessoal* que vendem drogas, não respeita... jogam fumaça na cara da pessoa. Quando a gente denuncia

eles escondem... sendo que eu nunca fiz, as pessoas fazem, mas sempre dar errado. Nunca conserta nada, fica é pior”.

6.7.1.4 Escola, introdução ao trabalho informal e suas atividades cotidianas

Maitê aprendeu a ler na primeira série aos sete anos de idade. Chegou a repetir a quarta série porque não atingiu a média em matemática, por não conseguir acompanhar a matéria. Por isso, levou uma surra de um tio paterno que morava com sua avó. Mudou algumas vezes de escola ao longo da vida e disse que todo recomeço era difícil, só depois acostumava.

Ela diz gostar de estudar, que é muito organizada com seus cadernos e seus livros escolares. Costuma estudar diariamente “só um pouquinho”, em geral estuda mais no período de prova. Faz uma revisão das matérias, mas que “não adianta louca no último dia se eu tô vendo o conteúdo o mês todinho... aí eu dou uma olhada...” Admite que sua rotina de estudos é periódica, dizendo não ser “fissurada por estudos”.

Maitê disse que, antes não, mas hoje gosta muito de ler. Que já leu todos os textos do livro didático de português, mas ainda não leu muitos livros de literatura. Seu hábito de leitura começou a bem pouco tempo. Tudo começou pelo contato com a saga cinematográfica O Crepúsculo. Então, viu que tinha uns exemplares desta obra na sala de multimeios da Escola e passou a ler todos. Ganhou um livro de presente de sua madrastra com o título: Vivendo, amando e aprendendo. Onde a madrastra trabalha tem muitos livros e ela sempre leva para enteadada ler. Agora nas férias está lendo o livro que pegou com uma amiga: O segredo da borboleta. Também já leu o livro Feliz Ano Velho, esse foi o único do qual lembrava uma parte do nome do autor: Marcelo (Rubens) Paiva. Ao todo, acha que já leu uns sete livros. Conta que quando a história é boa fica entusiasmada e vira a madrugada lendo até concluir.

Seu pai e sua madrastra são os que mais acompanham e se interessam por seus estudos. Perguntam sobre como foi a aula, como estão suas notas e se faz as tarefas. Mandam desligar a televisão e ir estudar. Incentivam para fazer curso e para fazer faculdade. Sua madrastra já lhe pagou vários cursos de informática. Fez gratuitamente na Universidade de Fortaleza (UNIFOR)²² um curso básico de espanhol e passou, mas o curso de inglês ela não conseguiu passar. No momento não faz nenhum curso, mas diz que gostaria de fazer o curso de inglês, só falta saber onde teria um curso com uma mensalidade que coubesse no seu bolso.

²²UNIFOR – Universidade de Fortaleza (privada).

Tem a intenção de passar para o intermediário no espanhol, mas que agora não será possível e rir como se não acreditasse muito dizendo: “quem sabe um dia faço um curso para aprender a falar em inglês”.

Encara a escola como algo prazeroso pela sociabilidade com amigos e importante porque quer aprender mais coisas e pretende fazer faculdade. Gosta das Aulas de Cidadania porque abordam vários temas, porque todo mundo participa, dá opinião, diz o que gosta e o que não gosta, e que isso ajuda na formação deles.

A internet não é uma atividade a parte ao longo do dia de Maitê, ao contrário, é algo constante, integrado a sua rotina que mais perpassa seu tempo. Está sempre conectada, vendo o que os amigos estão postando. Ocupa o tempo livre indo à praia, lendo seus livros, visitando os amigos, indo com eles ao cinema, ouvindo música, vendo TV, ficando em casa com seu pai, que “às vezes conversa um pouquinho”, diz ela.

6.7.1.5 Formação, escolhas e perspectivas para o futuro

Maitê até aquele momento nunca havia sido remunerada. Coursou informática na empresa SOS Computadores e atuou como monitora voluntária ajudando num projeto de iniciação a informática com idosos. É comum empresas privadas oferecerem projetos sociais obtendo abatimento de impostos fiscais e aproveitando a disponibilidade de iniciantes no mercado para não pagar pelo serviço em troca da comprovação de experiência de trabalho de que estes neófitos tanto necessitam.

Maitê já quis trabalhar em escritório com trabalhos de informática, mas hoje não sabe se ainda gosta disso. As dúvidas sobre qual escolha profissional seguir é um dilema muito comum entre os jovens na difícil missão de definir em que trabalharão para o resto de suas vidas ou pelo menos por um bom tempo dela. Disse que foi chamada para uma entrevista de emprego para trabalhar nessa área, mas acabou desistindo porque teve que ajudar sua irmã.

Seu novo trabalho é cuidar da sua sobrinha recém-nascida para que sua irmã volte a trabalhar. Foi a única que acompanhou a irmã no hospital, e justificou “ela precisava mais de mim do que eu do emprego”, e concluiu dizendo: “eu sou desse tipo de pessoa que gosta de ajudar os outros e deixo eu pra depois... sei que isso não é certo, mas...”. Sua irmã vai lhe ajudar dando um dinheiro para ficar com a sobrinha. Por causa disso mudou para o turno da noite na escola. Ela se revela pelos seus relatos muito altruísta, solícita e solidária.

Ao concluir o ensino médio, seus planos para 2015 é fazer faculdade de Direito, e que já está “super ansiosa”. A profissão desejada por Maitê é ser advogada. Questiono o

porquê de sua escolha e ela diz que gosta dessa profissão. Pergunto o que acha que o advogado faz e diz que “o advogado fica lá no tribunal defendendo, ou, então, botando uma pessoa ruim na cadeia, é interessante colocar os bandidos na cadeia, *eles merece*”.

Conta que se não passar no ENEM vai tentar entrar na faculdade pelo FIES. Pergunto se ela sabe como funciona o FIES e ela me diz que não sabe, “assim só por alto, só de ouvir falar... e que leva um dinheirão, viu, e depois... eu já tô até pensando, tem hora que me dá um medo assim... sei lá vai que seja tanto, tanto, que eu não consiga pagar, né... (risos). Mas eu tô disposta”. Pergunto como ela soube do FIES, e ela disse que ouviu falar pelos seus amigos, que eles também vão fazer isso.

Sobre a origem de suas escolhas e ideias a respeito de seu futuro diz o seguinte:

Quando era criança sempre quis ser professora. Achava muito legal você ensinar outras pessoas. Mas quando vim morar em Fortaleza conheci uma mulher que quer que eu seja advogada, ela quer que eu faça Direito... isso não partiu de mim, não, partiu dela essa ideia. Que é pra eu ajudar meus pais. Esta senhora é advogada, os dois filhos são advogados e o marido é arquiteto. Eles moram na praia, mas é próxima da minha casa. Ela paga várias coisas pra mim, curso de redação pra *mim* fazer o ENEM... Aí tudo que eu quero, assim, questão de curso ou qualquer outra coisa assim, ela quer que eu ligue pra ela pra dizer, pra me ajudar. Mas não faço isso não, eu fico com vergonha, mas algumas vezes eu falo.

Antes, seu maior sonho era encontrar a mãe e os irmãos. Agora como já os encontrou, e não foi como ela queria que fosse, hoje quer “muito construir uma carreira de sucesso”, ajudar seus pais e se ajudar. Quer “conhecer vários lugares, como alguns países”, diz. Considera que nenhum de seus sonhos é possível no momento, porque a “carreira de sucesso” vai levar tempo. Acredita que vai começar a faculdade ano que vem. Para muitos jovens das classes favorecidas ingressarem no ensino superior e se formarem é apenas uma etapa evidente, mas nas classes populares equivale quase a ganhar na loteria.

Para Maitê concluir o ensino médio já será a realização de um sonho, pois de seus cinco irmãos, ela foi a única que estudou. Diz que será a única de seus familiares até agora que entrará na faculdade, que sua mãe disse que seus irmãos “não quiseram estudar”. Maitê faz uma ressalva: “vai ver eles não tiveram oportunidade”. Eles são agricultores e garimpeiros no Pará. Ela acha que eles não têm sonhos. Depois, para, pensa melhor e diz: “ou de repente eles têm”, mas ela diz não saber. Quer ajudar seus pais, e menciona seu pai e sua madrasta, dizendo considera-la sua mãe. Sempre quis dar tudo para eles, dar uma casa e uma vida melhor. Lembra que seu pai já teve uma casa, mas que ele precisou vender, e hoje não tem mais.

Insisto sobre que desejos tem para o futuro, ela sorri e diz “quero casar, ter filhos, mas não agora, porque sou muito nova, mas quando já tiver formada, quando tiver um emprego, puder me sustentar, quando já tiver ajudado meu pai e minha madrasta, aí sim vou pensar em ter filhos”. Pergunto quais são seus planos, como pretende alcançar seus sonhos e objetivos e ela responde: “estudando, só estudando bastante é que vai me levar a isso, né? A gente sem estudo não faz nada, tem que ser alguém na vida”.

Acredita que terá dificuldades, mas espera que não sejam tantas. Comenta: “vou encontrar pessoas que vão me ajudar e outras que vão atrapalhar. Agora, por exemplo, meu pai está querendo ir embora, sendo que a gente vai voltar pra um lugar que não tem oportunidades, não tem nada. Eu não terminei nem o terceiro ano ainda”. Relata que ele não está se dando bem aqui. Entende o lado dele, pois está desempregado e não tem trabalho. Quer voltar para Passagem Franca, no Maranhão e vai leva-la consigo. Mas também cogita deixa-la aqui se encontrar alguém que possa se responsabilizar por ela. Enfim, ela tem consciência das dificuldades que enfrentará, desde a entrada pelo ENEM, o risco do FIES, e acrescenta o medo de cursar o Direito pelo nível de dificuldade e a dedicação que supõe ser necessária. Lembra que o filho da sua tutora advogada está cursando Direito, e que, o nível de exigência e de envolvimento, requer muito esforço e ela não sabe se terá essa disponibilidade para só estudar.

Mas quando falamos sobre suas chances de sucesso, ela se mostra bem otimista dizendo que acredita que depois terá um “cargo reconhecido”, que sua madrinha já é muito conhecida e que ela lhe ajudará nessa empreitada, que ela lhe abrirá portas. Enxerga muitas conquistas para adiante.

Ao interrogar sobre sua inclinação profissional ela tira da cartola algo inusitado e revela: “assim, acho que poderia ser estilista, porque eu adoro fazer roupinha de boneca, saem tão perfeitas! Sei fazer um monte de roupinhas, e *deixo elas* [as bonecas] arrumadinhas!” Convido-lhe a falar sobre suas habilidades, e ela elege como a maior delas, como o que mais gosta de fazer: ajudar as pessoas. Que fica mal, triste mesmo, quando não pode atender ao ser solicitada e acha que isso é “meio anormal”. Questiono se ser solidária e comprometida com os outros não seria mais uma qualidade do que um problema. Ela sorri e diz: “talvez...porque sinto muito prazer em ajudar”.

Pergunto-lhe sobre se há um plano B caso não consiga pôr em prática o planejamento que traçou. Sorri e diz que não havia pensado sobre isso, e que realmente não sabe o que vai fazer caso isso ocorra. Finaliza agradecendo dizendo que foi muito bom ter sido entrevistada, e que isso é tudo sobre seus planos e sonhos, e sobre sua vida hoje.

Vinda de uma peregrinação interiorana, Maitê parece adaptada à vida urbana apesar de ainda se sentir receosa e insegura em transitar pela cidade. Gosta de Fortaleza e vê nesta realidade a possibilidade de alcançar os objetivos que almeja: estudar, trabalhar, construir uma carreira e constituir família.

Alguns laços familiares se dissolveram e outros se consolidaram. A relação de incompletude com a mãe fica evidente pelo desejo de aproximação e sensação de rejeição, de desinteresse, por parte de sua progenitora. Sua frustração é visível na fala vacilante pela falta de estímulo da mãe em não procurar, e em não manter contato. Parece não saber nada da pessoa e da história da mãe. Procura disfarçar a carência de orfandade materna, que apesar de viva, se mostra em seus relatos, total e literalmente distante. Sua busca e anseio de amor (disse que era seu maior sonho até ter este contato) são revelados na sua fala e nas expressões de olhos marejados que seus sentimentos pela mãe não são vivenciados reciprocamente.

Na fala em que descreve a madrasta demonstra nutrir respeito, carinho e gratidão, junto à sensação de apoio. Mas é pela avó que o afeto materno mais se assemelha, ainda que ela não nomeie ou a defina assim, mas quando questionada, ela disse que era a que mais se aproximava dessa imagem. No entanto, é como se esse papel tivesse sempre ficado vazio. A ausência de afeto é um ponto forte na fala de Maitê.

Os propósitos dessa jovem de vinte anos abarcam uma responsabilidade por muita gente: seus progenitores, a si mesma, e já menciona seus descendentes. Seu raciocínio é guiado por uma lógica cronológica de ações que dão suporte a outras, sem as quais não é possível realizar seus desejos, sonhos e projetos. São planos elaborados com o mínimo de organização que demonstra reflexão e consciência de esquema de ações e causalidades, sabe que seja qual for sua escolha precisará estudar e persistir muito.

Seus sonhos e escolhas estão confusos. O que percebo é que sua opção pelo Direito foi forçada por uma influência tendenciosa, como se essa fosse uma carreira e ofício redentor, e uma alternativa de ter retorno financeiro garantido e reconhecimento social. Sua primeira opção antes de chegar a Fortaleza aos treze anos foi ser professora, até ter contato com sua tutora e orientadora de carreira. Ela fala do prazer e da realização de ensinar as pessoas. Enquanto que como advogada ela emite um discurso evasivo de defender as pessoas e prender os bandidos. Não está em discussão a nobreza e eficácia destes ofícios, mas suas escolhas mais genuínas acabam se revelando no decorrer da conversa, quando fala com orgulho do talento em costurar para bonecas.

Dez meses após a entrevista, em maio de 2015, com muita dificuldade Maitê conseguiu aderir ao FIES. Parou de trabalhar como babá da sobrinha e está cursando Direito

na Faculdade Privada Estácio FIC no diurno e um cursinho preparatório para um concurso no INSS no noturno. Disse: “nem sei como me sinto... tô feliz... Minha família tá me apoiando e minha madrinha faz tudo por mim...”. Apesar do cansaço ela parece está satisfeita com as oportunidades que surgiram.

Lanço ao longo da entrevista e das conversas pelo *whatsapp* o questionamento de como percebe sua inclinação e sua escolha profissional, provocando-a para que avalie sua aptidão e vocação de vida. Ela enfatizada várias vezes ao longo do seu discurso a satisfação que sente em ajudar aos outros.

6.7.2 Caso 2 – Scarlet – edificando sonhos e batalhando para “concretiza-los”

6.7.2.1 Criação familiar compartilhada e domicílios diversificados

Scarlet tem 17 anos, nasceu em 02 de fevereiro de 1997 em Fortaleza – Ceará. No décimo dia de nascida foi entregue aos avós maternos onde morou até os nove anos no interior do Estado, no distrito de Carvoeiro, no município de Itarema, há 224 km da capital. Ao nascer ela ficou apenas dez dias com sua mãe, e só foi amamentada nesses dias. Quando lhe questiono sobre o pouco tempo de amamentação, ela justifica que a mãe lhe falou: “que eu não quis mamar, que eu chorava a noite toda e não queria”.

Morou com os pais no município de Itapipoca dos nove até os quinze anos incompletos. Ao concluir o Ensino Fundamental ela veio para Fortaleza morar com uma tia, irmã de sua mãe, para estudar o Ensino Médio, que segundo argumenta “o ensino aqui tem mais qualidade”.

Mora há mais de três anos na capital. Ao contrário de outros colegas, ela não mora nas comunidades periféricas. Ela mora há um quarteirão da Avenida Dom Luís (considerado um dos endereços nobres da cidade), e há seis quarteirões da Escola, na Rua Frei Mansueto com a Rua Marcos Macedo, no Bairro Varjota, num apartamento próprio de sua tia, irmã de sua mãe. Conta que gosta do ambiente de sua rua, onde já acostumou com barulho e com trânsito, mas evita sair por causa da violência, pois considera a cidade muito perigosa. Moram com ela: a tia materna (dona da casa), o marido de sua tia, seu primo, filho desses tios, e uma prima que é filha de outra tia do trio das irmãs de que sua mãe faz parte, que também veio para Fortaleza desde nova para estudar, e já está se formando.

Sua Tia tutora com quem mora é professora de Educação Infantil na rede pública municipal de Fortaleza, e conforme Scarlet, ela tem um papel importante no gerenciamento da

formação escolar das mulheres da família. Trazendo-as para capital, acolhendo-as e motivando-as a seguir uma carreira estudantil, como fez com a mãe de Scarlet, com sua outra tia, sua prima e com ela também.

6.7.2.2 *A família de Scarlet*

Sua mãe morava em Fortaleza antes dela nascer. Seus pais namoravam quando sua mãe engravidou dela. Logo depois se juntaram e foram embora para Itapipoca, lhe deixando ainda bebê com os avós. Quando casaram a menina tinha três anos. Ao completar oito anos teve oportunidade de morar com os pais, mas ela diz: “até fiz as malas, levei, foi até uma menina pra cuidar de mim, porque eu era muito pequena, mas quando eu vi meu pai indo embora, meu pai que é meu avô... não consegui, comecei a chorar e voltei. Depois acabei indo morar com eles (os pais)”.

Seu pai tem 44 anos e passa a semana em Itarema onde trabalha como gerente de uma fábrica de produtos derivados do coco, na Itacoco. Então ele viaja todo final de semana para Itapipoca para, segundo ela, “ver meu irmão, ele é louco por ele”. Ela conviveu só um ano com seu irmãozinho de 05 anos. Seu pai só estudou até a terceira série do ensino fundamental, como ela diz: “ele tem muito pouco estudo”. Sua mãe tem 39 anos, estudou apenas o ensino fundamental completo e hoje é dona de casa. Trabalhou como atendente de loja, depois ficou desempregada. Então eles colocaram uma mercearia, mas ela ficava sozinha grávida e com Scarlet pequena. Acabou não dando certo. Antes disso ela trabalhou numa fábrica de roupas, mas Scarlet não sabe dizer o que a mãe fazia. (Parece que ela não tem muitas informações sobre a mãe). Eles estão pensando em colocar um comércio de miudezas porque no bairro que moram é distante do centro e quase não tem comércio.

Seu pai e seu avô paterno foram vaqueiros numa fazenda no interior. Mas quando seu pai conheceu sua mãe ele trabalhava há muitos anos na Empresa Ducoco. Num dos períodos de crise a empresa demite empregados e seu pai entrou nessa leva. Ficou um tempo sem trabalhar e abriu um comércio. Foi quando um amigo dele de Itarema disse que o dono da Itacoco de Itarema estava procurando alguém para trabalhar. Ela não soube dizer a função dele, e tentou descrever dizendo “que é no forno, secando o coco, ele fica mexendo com um rodo pesado enorme a farinha do coco para não deixar queimar”. Com essa oportunidade ele foi conhecendo o dono, que gostou dele e foi crescendo dentro da empresa até chegar a gerente. Era o único dentro da empresa com experiência por já ter passado quase quinze anos em outra empresa desse ramo.

Refere-se aos avós paternos como pai e mãe. Aparecem em sua fala como seus grandes referenciais de afeto. Comenta que nem de brincadeira lhes chama de avós, pois ficam zangados. Sua avó de 73 anos é analfabeta, e sempre foi dona de casa. Seu avô havia parado de estudar cedo, mas resolveu entrar num programa de alfabetização emergencial voltado para ensinar a ler e escrever chamado Brasil Alfabetizado²³. Na época ela tinha uns seis anos de idade e seu avô lhe levava junto para as aulas dele, porque segundo ela, a avó não lhe dava muita atenção. Ela diz orgulhosa que ele tem a letra muito bonita. Sempre enfatiza o quanto era apegada com o avô, e se recorda que para onde ele ia lhe levava junto, que andava de bicicleta pela cidade e que as pessoas até hoje lhe reconhecem por causa dele.

Seus avós se separaram assim que ela foi morar com os pais biológicos, e seu avô acabou indo morar com eles em Itapipoca. Já mais idoso, o pequeno pecuarista achou melhor vender os animais, ao se mudar para Itapipoca. Sua avó permaneceu em Carvoeiro – Itarema, mesmo a filha mais velha e o filho mais novo (adotado) morando perto dela, fica a maior parte do tempo sozinha. Pergunto se isso não lhes preocupa já que ela é idosa. Scarlet diz que sim, que ultimamente a avó aceitou que um dos netos fizesse companhia para dormir com ela.

Ao longo de toda a conversa Scarlet retrata a avó como uma pessoa muito difícil, que briga muito, discute por qualquer coisa e que às vezes não gosta dos filhos. Quando sua avó começa a brigar ela diz que não leva a sério, ao contrário, rir, o que deixa a avó irritada. Por isso prefere se afastar. A avó toma medicamento (não soube dizer que tipo), e que depois que mudou a medicação ela melhorou, que está mais calma. Pergunto se ela tem algum problema de saúde específico e em tom de dúvida ela responde: “ela é meio doente, não sei dizer bem”... (Não sei se desconhece ou se se constrange em tratar do problema de saúde da avó).

O avô passou a morar com a filha e os netos em Itapipoca, onde conheceu uma vizinha que era mais nova que ele, e começou a namora-la. Juntou-se com a nova esposa há uns quatro anos. Sua nova companheira chegou a engravidar, mas acabou perdendo o bebê. Colocaram um pequeno comércio e fizeram um canteiro de verduras no quintal da filha, e o que colhia saía de bicicleta em toda cidade para vender. Descreve o avô como “o tipo de pessoa que adora trabalhar, se parar de trabalhar fica doente... ele é do campo”. Sua mãe fala que se não fosse isso ele estaria triste. Comento que não é tão comum casais dessa idade se

²³O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. É desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2015b).

separarem, principalmente no interior. Ela concorda e reitera: “e formarem outros casais, assim tão rápido”, mas fala sorrindo e com um ar de satisfação, com apreço pela felicidade do avô.

Ela não sabe ao certo a idade do avô, acha que uns setenta e poucos, mas enfatiza que não parece, porque “ele é tão novo, tão disposto, que nem parece”, ressalta. Scarlet fala com muito carinho dele e nunca aponta defeitos ou problemas, só qualidades. Conta que seus avós sempre brigaram demais, que hoje sua avó não pode nem ouvir falar no nome dele, e que não sabe o que aconteceria se ele aparecesse na frente dela. Relata que “quando ele saiu de casa ele não levou nada, só pegou umas peças de roupa e partiu sem dizer nada, da noite para o dia, só saiu e foi embora”. Pergunto se ela acha que eles estão felizes e ela completa: “ele tá, né?... Já ela?” (balança a cabeça em tom de dúvida).

Ela visivelmente reserva outro lugar para seus pais biológicos com quem só teve contato mais tarde. Parece que eles compensaram a ausência cotidiana da primeira infância, pois também diz amar seus pais. Suas preferências são abertas quando diz que é mais apegada com seu pai do que com sua mãe:

Amo minha mãe. Todo dia ligo pra ela. Mas meu pai é minha vida. No início eu *achava ele* o homão fechado, mas ele é maravilhoso. Quando eu era criança deixava eu maquiar ele, botar *xuxinha* no cabelo dele, mesmo cansado do trabalho, deitado e eu fazia o que queria.

O lugar do avô é algo sagrado: “ele vai ser o primeiro a receber o convite da minha formatura”. Sua afinidade com os referenciais masculinos familiares são bem claros. Percebo e peço sua confirmação, e ela diz: “é, meu avô e meu pai são especiais”!

6.7.2.3 *Vida escolar – entre a rede particular e pública de ensino*

Scarlet estudou até o terceiro ano do ensino fundamental (antiga 2ª série) em escola pública. A professora com quem aprendeu a ler entre os seis e sete anos era uma prima em segundo grau, ainda no distrito de Carvoeiro. Do quarto ano (antiga 3ª série) até o sexto ano (antiga 5ª série) sua mãe lhe transferiu para uma escola particular em Itapipoca. Segundo relata, lá foi recebida pela diretora e coordenadora com ar de desconfiança quanto ao seu nível de aprendizagem, por vir do interior (referindo-se as localidades da circunvizinhança da sede do município de Itarema). Advertiram sua mãe que talvez Scarlet não conseguisse acompanhar o ritmo dos outros alunos, e que para compensar, a família deveria pagar aulas paralelas de reforço. Conta que sua mãe respondeu que não pagaria aulas de reforço porque

ela estava pagando a escola para que esta fizesse exatamente isso: ensinasse sua filha o que necessitasse. Quando suas notas vieram todas com dez e nove no boletim, sua mãe procurou a escola para confrontar o resultado do desempenho da filha com o prognóstico feito anteriormente pelo núcleo gestor. Scarlet diz que quando tira sete fica decepcionada.

A partir do sétimo ano (antiga 6ª série) ela voltou, a seu contra gosto, para uma escola pública que ficava perto de sua casa. Gostava muito da escola particular, mas foi financeiramente inviável permanecer lá. Também disse ter observado um problema: “os alunos mais ricos tinham prioridade, por exemplo, minha colega que era filha de policial tinha mais prioridade do que eu”. E reforça: “quando minha mãe me tirou de lá eles nem disseram, ah, deixa mais um pouquinho”... Seus primos foram estudar lá também, mas repetiram o ano porque, segundo ela, o ensino lá era muito pesado. E exemplifica: “na matéria de História era pra estudar os capítulos de dois a seis, era pra estudar o livro todinho, e na prova só caía uma questão... Mas tudo bem depois gostei de estudar em escola pública”. Sempre associa a qualidade do ensino a quantidade de conteúdos e a exigência no cumprimento das tarefas. Ressente-se por perceber que na escola pública a disciplina é mais frouxa, o que considera perda na qualidade e, conseqüentemente, diminuem as chances de aprender mais e melhor.

Não se recorda muito de seus primeiros anos de escola, mas lembra da mãe biológica sempre trazendo de Itapipoca uma mochila bonita para o reinício das aulas. Mas em geral fazia as tarefas de casa sozinha, já que os avós eram analfabetos e na infância nunca teve acompanhamento de fato. Lembra que sua mãe chegava até a dizer que ela faltasse à aula, mas Scarlet afirma que ela só falava isso porque tinha certeza que ela jamais faltaria, e que já foi a aula doente para não faltar. Descreve-se como uma estudante bem aplicada.

6.7.2.4 Scarlet e a relação com a cidade

Chegou a Fortaleza para fazer o Ensino Médio sem conhecer nada. Como sua tia trabalhava, foi sozinha desde o primeiro dia de aula mesmo os familiares se disponibilizando a ajudá-la. Anotou as indicações de que ônibus deveria pegar com suas respectivas paradas e preferiu se lançar na cidade para aprender a “se virar”. Narra que no primeiro dia chegou tímida, sem falar com ninguém, mas foi se enturmando. Hoje se sente bem, gosta dos colegas, dos professores e demais funcionários. Orgulha-se de dizer que aprende rápido a circular pela cidade, que observa os pontos de referência, as paradas de ônibus, sai perguntando e argumenta que “quem tem boca vai a Roma”.

Defende que a cidade grande é melhor que o interior, e questiono porque ela acha isso. Diz que “o interior não tem as vantagens que tem na cidade grande”. Cita as oportunidades, especialmente, nos estudos. Para ela o ensino na capital é melhor. E opina que no interior eles “não botam pesado, pega *levezinho* só para você aprender mesmo aquilo... quando você não aprende, nem ligam. Eu sei mais coisa do que meu primo que estuda lá, a comparação de estudo mesmo sendo escola pública de lá com daqui, aqui é muito melhor”. Na realidade, os índices de rendimento da aprendizagem avaliados pelo próprio SPAECE²⁴ e pelo IDEB²⁵ mostram que há bons resultados em escolas do interior e em escolas da capital, o mesmo vale para escolas que deixam a desejar com relação aos índices que medem esse aspecto.

6.7.2.5 *As influências que motivaram seus sonhos e planos*

Scarlet cita sua tia que é professora e com quem mora, como uma das pessoas que mais influenciou sua vida escolar e, por conseguinte, suas expectativas de vida e de futuro. A tia viabiliza os trajetos para sua formação e se preocupa com os estudos de todos, e já está providenciando a vinda de seus outros primos para capital. Cita ainda nesta ordem “meu vô e minha mãe”, ao falarmos de quem mais lhe motivou para os estudos. Conta que desde pequena seu avô lhe dizia para estudar, fazer ensino médio e a faculdade. Sorrindo ela diz: “quando eu me formar a primeira pessoa do convite, é ele”. Também cita sua mãe que, quando foi morar com ela já aos nove anos, “ajudava com os trabalhos escolares, enfeitando as capas dos trabalhos para fazer tudo bonito”.

²⁴O Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Na vertente da Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. (CEARÁ, 2008b).

²⁵IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2015a).

Scarlet manifesta organização nas atividades escolares e se apresenta como uma líder nos trabalhos em grupo. Afirma que gosta de estudar, que adora ir à escola e que gosta especialmente de aulas em que os alunos interagem. Tem alguns professores como referência por ministrarem boas aulas. É o caso dos professores que interagem com a turma, porque ela considera que “só aula [expositiva] é muito chato”. Menciona a Professora de Matemática como referência por suas aulas interativas. Ela faz faculdade de Psicologia e conversa com os alunos, explica a matéria várias vezes para que a turma entenda. Também gosta da didática do Professor de História que dar exemplos usando os colegas da sala. Mas a Professora de Química “é uma professora que quem não aprender com ela não aprende com mais ninguém, ela só passa de fase para outro conteúdo quando todo mundo tiver aprendido, se alguém não sabe, ela não sai dali”, diz. Demonstra profunda admiração e apreço pelos professores com quem se identifica.

Costuma estudar a noite, mas evita a leitura por sentir problema na visão. Ler a noite lhe dar dor de cabeça, mas ainda não foi possível fazer a consulta e exames com o oftalmologista. Acha que precisará usar óculos. Por isso prefere estudar a tarde, fazer as atividades e ler livros. Ela diz que a tia sempre pede para que ela e o primo de quinze anos (que faz o primeiro ano médio no Colégio Farias Brito²⁶) estudem juntos, e que às vezes eles fazem isso.

Não costumava ler livros, mas uma colega de sala lhe incentivou e lhe emprestou alguns exemplares, onde passaram a compartilhar suas leituras. Ela cita alguns títulos com: “O teorema de Catarina” e “A culpa é das estrelas”, ambos do mesmo autor John Green (ela não lembrava o nome do autor). Conta que ficaram mais de um mês comentando o enredo e relembando cada detalhe desse último título. Esse livro foi Scarlet que deu de presente de aniversário a amiga, presente esse que foi solicitado pela aniversariante. Elas são as melhores amigas uma da outra, moram próximas e conhecem as famílias.

Leu poucos livros, diz que “talvez uns sete”, pois não tinha o hábito de ler, até os empréstimos da amiga. Mas agora passou a procurar livros *online* (virtual). Inclusive, começou a ler um livro no dia anterior aquele, mas não lembrava o título porque, segundo ela, era enorme. Adora romance, e já chegou virar a noite e só parou de ler depois de três horas da manhã, porque o computador descarregou. Senão, não teria parado de ler, mesmo já tendo lido quase cem páginas.

²⁶ Escola privada com maiores índices de aprovação no ENEM e vestibulares da cidade.

Questiono sobre se não há livros interessantes na Escola. Ela diz que a Professora de Português sempre dá dicas de bons livros, mas nunca havia procurado, até começar a compartilhar com sua amiga. Define a escola como um espaço de certificação, aprendizagem e socialização. Comenta que as aulas de Cidadania são “legais”, por ser um momento de maior participação do grupo, pois segundo ela, todos podem falar e conhecer a diferentes opiniões dos colegas. Cita uma colega que discorda de tudo. Como por exemplo, dar assento para idoso no ônibus, ela sempre diz: “não sei como entra tanto idoso no ônibus, não gosto de dar meu assento”. E contesta a colega dizendo: “um dia tu vai ficar idosa, vai passar por isso e vai querer se sentar”. Lamenta não aprofundarem os temas discutidos.

No início do semestre a frequência é baixa e é comum ter aulas que tratam assuntos como: violência, drogas e sexo. Mas para ela esses temas deveriam ser abordados dentro das aulas de cidadania, onde também são discutidos: as manifestações populares, as mudanças na Praça Portugal, etc. Ao término da discussão os alunos escrevem uma redação. Encerra fazendo um balanço positivo sobre esse tipo de aula.

6.7.2.6 Planos para o futuro

Seus planos para o que pretende fazer após o ensino médio estão afiados, e ela prontamente responde:

Vou fazer faculdade. Mesmo que eu não passe no ENEM, vou atrás do FIES, pra poder fazer a Engenharia, porque eu não quero parar... nunca deixe intervalo, porque aí você fica desmotivada, passo um tempo aí... ah, não vou fazer mais não... Quero aproveitar o pique que eu tô aqui, jovem, querendo estudar, se não der certo aí faço outra faculdade, né... vai que eu não gosto...

Pergunto se ela sabe como funciona o FIES. Ela responde: “mais ou menos, não sei muito bem, não... Mas o noivo da minha madrinha tá fazendo faculdade agora pelo FIES, aí peço ajuda a ela”. Scarlet diz que praticamente não fez cursos. Apenas o curso básico de informática em Itapipoca, mas acabou nem pegando o certificado. Pretende fazer em breve um curso de matemática na UFC, no Campus do *Pici*, para se preparar para a graduação em Engenharia da Construção Civil. Estava aguardando uma vaga, mas que não foi possível agora.

Quando pergunto sobre o ENEM ela começa dizendo que:

No início achava ótimo [...] é uma vantagem para muitas pessoas tentarem, quem não pode. Mas aí vem o jornalismo e mostra...O cara faz toda a

redação...uma cópia, e tira uma nota boa. Aí você fica: por que eu tô fazendo ENEM? Tipo assim, eu posso fazer qualquer redação, eles lá dão uma nota qualquer. Porque o cara colocou uma receita de *Nissin* (macarrão instantâneo), o hino do Palmeiras...e tira uma nota boa...aí ninguém sabe. Fico meio assim... mas eu quero fazer, ver se eu passo. Fiz ano passado... Aí soma tudo, eu fiquei com a nota quatrocentos e alguma coisa. Fiz só para teste mesmo.

Via no ENEM uma maneira de tentar entrar na universidade, mas as ocorrências trazidas pelas denúncias nos telejornais de casos publicados em que candidatos copiam receita de macarrão instantâneo, ou hino de clube de futebol nas provas de redações e foram aprovados, deixou muitos alunos desapontados. Na época, a confiabilidade do processo foi questionada, assim como o vazamento de gabaritos das provas com denúncia de fraudes suscitou discussões acerca da integridade do processo. Novas regras e procedimentos foram tomados na tentativa de coibir qualquer favorecimento. Apesar desses problemas o ENEM continua sendo um meio disputado por milhares de estudantes jovens e adultos para alcançar uma vaga, de preferência pública e gratuita, no ensino superior.

6.7.2.7 Atividades de lazer e responsabilidades

A rotina de Scarlet consiste em: de manhã vai à escola; ao chegar em casa faz o almoço e depois lava a louça; quase não vê TV e fica a maior parte do tempo na internet, assim como seu primo. Dificilmente sai porque não gosta. No final de semana gosta de ir ao shopping passear, ir ao cinema, mas não sai da Aldeota. Foi ao teatro a primeira vez quando chegou aqui e a uma exposição de arte na UNIFOR. Diz que não gosta das festas daqui, só as festas do seu interior, onde adora ir com seu pai.

6.7.2.8 Sobre a profissão desejada

Scarlet só estuda e não trabalha no momento. Pergunto se ela gostaria de já está trabalhando e ela diz:

Não sei se administraria o tempo... é tão pouco. Chego em casa depois da aula, faço algumas coisinhas e... quando vejo já é cinco horas. Aí não sei se não seria tão cansativo... mas eu gostaria, eu ia até atrás daquele projeto é... Primeiro Aprender... Primeiro Passo... Que é trabalho de meio período [ela cita um colega que já faz]. Eu vou ver se eu vou atrás para ocupar o tempo, mas acho que só ano que vem...

Reafirma que em todos os testes vocacionais que fez a Engenharia Civil foi a que mais se aproximou de seu interesse. Mas diz que tem medo, pois o marido de uma prima em terceiro grau está fazendo esse curso e lhe disse que é muita matemática com cálculos complicados. E diz: “eu fico meio assim, será que eu vou conseguir acompanhar, terminar... será que é isso mesmo que eu quero? Já perdi a conta de tanto teste vocacional que já fiz, sempre dá: Engenharia Civil, Química, Jornalismo, Engenharia Agrônômica”. Pergunto por que acha que é Engenharia Civil dentre estas opções e ela diz:

[...] quando vim morar em Fortaleza acompanhei a construção de um prédio de perto, desde as fundações. Eu ficava na varanda de casa olhando e achei muito legal... [entre as Ruas Marco Macedo e Frederico Borges] pesquisei sobre o assunto e pretendo me especializar em edificação, em construção de prédios e... eu quero trabalhar na Mota Machado (Empresa Construtora). Esse é meu sonho! (risos).

Ela relata já ter pensado em outros ofícios e carreiras. Mas é possível observar que suas escolhas foram sendo dedilhadas ao passo que foi crescendo e tendo contato com outras experiências de vida:

Por exemplo, eu já quis ser pediatra, por causa do meu pediatra [médico particular que lhe acompanhou em Itapipoca]. Também gosto muito de informática. Adoro computador. Aprendi sozinha. As coisas que acontecem no computador lá de casa só eu resolvo, no celular, na TV... Tudo deixo comigo que resolvo... Todo celular novo quero ver logo as funções. Mas desisti porque um amigo que tá fazendo engenharia da informática disse que é muito difícil. É para desmontar e montar, aí não gostei. Então fui acompanhar a construção do prédio. Fui pesquisando, vendo os vídeos de engenheiros civis na Internet falando sobre o assunto como era, fui gostando, e até agora a minha decisão é pela Engenharia Civil. Eu fiz o vestibular ano passado na Fanor (Faculdade privada), passei, mas ainda tava no 2º ano... mas se eu não passar no ENEM, eu vou fazer faculdade de Engenharia Civil pelo FIES mesmo”.

Seus sonhos envolvem necessidades elementares para garantir estabilidade, como: formação, profissão e cuidados com os pais, e diz que tem o sonho de se formar, de “trabalhar ganhando bem... não ‘rica’, assim... Mas ganhando bem pra dar pros meus filhos o que minha mãe não pode me dar; Cuidar dos meus pais. Quero dar uma casa boa no interior pra eles; Comprar um carro...”. E confessa também desejos de ordem interpessoal e afetiva, alguns até pueris já que há escolhas que fogem ao planejamento racional. Ela diz que quer: “ter um marido [...], não quero médico, porque pode me trair com as pacientes. Advogado também não, vai que a gente se separa ele leva todos os meus bens. Pode ser engenheiro civil ou empresário”.

Dos sonhos que ela considera possível, elenca: “me formar, né? Arranjar um estágio na Mota Machado ou na C. Rolin tanto faz... (Empresas Construtoras de grande porte). Casar na igreja... quero tudo bem bonitinho, e ter dois filhos...” Ela cita um professor que sempre diz que a gente tem que sonhar bem alto que é pra ver se acontece pelo menos a metade daquilo que você tanto espera... E pondera: “Só não que nem meu primo, porque ele sonha alto demais”! Assim ela resume: formatura, trabalho, carro, ganhar bem, estabilidade profissional, se especializar mais ainda na sua área e construir uma família.

6.7.2.9 Planos esquematizados

Scarlet apresenta uma ordem de ações para o futuro: Primeiro – se formar (ela já conta que vai entrar na faculdade de qualquer jeito); Segundo – arranjar um estágio na construtora Mota Machado, e cita a madrinha que fez enfermagem e estagiou no Hospital Geral de Fortaleza (HGF) e foi efetivada (ela crê que possa acontecer o mesmo com ela); Terceiro – sair do apartamento da família e ter o seu próprio; Quarto – conhecer uma pessoa (questiono sua iniciação afetiva e ela fica tímida e diz que ainda não começou).

Pergunto se ela entrevê alguma dificuldade na realização de seus planos. Ela acredita que os tempos de faculdade serão dias muito difíceis. Teme não conseguir acompanhar os estudos na faculdade, principalmente a matemática, por não se identificar e não gostar. Teme que seja muito pesado. Mas resoluta diz que vai tentar. Já quanto às possibilidades de sucesso, ela se mostra confiante e diz “sou muito esforçada, gosto de tudo muito direitinho, por isso vou correr atrás, sou muito focada, se for preciso começar de baixo eu não me importo”.

Questionando sua vocação profissional a partir das habilidades que avalia e julga ter, e ela não titubeia:

Sei fazer tanta coisa; consertar computador, celular, fazer trança, maquiagem, unha... Se eu ver na internet, já aprendo [...] sei fazer um monte de coisas...até coisas masculinas. Desde crianças fui criada junto com meus primos e essas coisas de carinho, correr, tudo liga uma coisa a outra. Fiz muita coisa pesada, pegar balde...isso não tem problema não. Não sou daquelas meninas *patricinhas*...Corro sempre atrás do que quero.

Diante de tanta empolgação provoco perguntando se ela teria um plano B, caso as coisas não saiam como o planejado, qual será sua postura. Ela sorri e diz que “é difícil pensar num plano B assim de última hora, se não conseguir Engenharia Civil, vou correr atrás de

uma coisa que realmente goste. Como gosto de cálculo, no ENEM vou colocar na segunda opção, Química ou Matemática e vou ser professora dessas áreas”.

6.7.2.10 Refazendo a rota em 2015

Primeiro semestre de 2015, por *whatsapp*, Scarlet diz não ter boas notícias. Sua nota no ENEM não foi suficiente para garantir uma vaga na universidade pública e também não conseguiu o FIES. Conta que chegou a passar no vestibular para Faculdade Estácio FIC (privada), e explica que a própria empresa tem um financiamento estudantil que funciona da seguinte maneira: se o curso custa R\$ 500,00 e têm duração de dois anos, é possível pagar R\$ 250,00 em quatro anos. No entanto, o fiador tem que ter uma renda mínima mensal de R\$ 2.000,00. Relata que não tinha ninguém com esse perfil que lhe afiançasse e seus pais não tinham condições de pagar, por isso não ingressou logo no ensino superior como havia planejado. E disse: “minha mãe ficou muito triste, porque me viu muito empolgada... mas entendo que realmente não está dando”.

Em abril os planos passaram a ser:

Tirar carteira de trabalho para procurar um emprego. Estudar, mesmo sendo um pouco ruim estudar em casa sem um professor para orientar. Vou tentar passar no vestibular do FFB²⁷, me inscrevi para: 1 opção: Engenharia Civil turno noite porque assim posso arranjar um trabalho durante o dia; 2 opção: Engenharia Civil turno manhã; 3 opção: Gestão de Recursos Humanos, sei pouco desse curso, mas foi o único que gostei mais. Família, estão todos bem, minha relação com minha tia [com quem mora] melhorou bastante. Pode-se dizer que 2015 está passando muito rápido. Quando passar no FFB, vou entrar com o pedido para o FIES. Quero terminar 2015 na faculdade e trabalhando.

Continua reafirmando que “precisa ter objetivos para correr atrás”. Em maio fez seu cadastro no Sistema Nacional de Empregos (SINE) na esperança de encontrar um emprego, mas todos exigem experiência (acho um requisito contraditório, já que todos precisam começar em algum momento). Recebeu uma proposta de emprego como Babá, mas acabou não dando certo porque acharam que ela era muito nova. Em 2014, tinha claro que teria que investir todo tempo na preparação para faculdade, mas a situação atual balançou esta certeza. Também tem se questionado se realmente quer fazer engenharia civil. E uma certeza se firmou: “tenho que arranjar um emprego para poder ir juntando dinheiro para ajudar com os custos da faculdade”. Desabafa dizendo que está muito difícil.

²⁷Faculdade Farias Brito (privada).

Então, só lhe resta agora estudar para o ENEM novamente. Assiste a vídeo aulas pelo *Youtube*²⁸ e também costuma estudar por um site chamado *Geekie games*²⁹ com matérias e questões preparatórias para a prova do ENEM.

Scarlet já é uma iniciada e adaptada às andanças e às mudanças pelas circunstâncias da vida, apesar da pouca idade. Nascida na capital sua vivência até o momento é, predominantemente, no interior. Declarou não gostar muito de sair na cidade para atividades de lazer, preferindo as festas no interior. É como se deixasse escapar uma identificação e vínculo significativo com sua primeira realidade: o interior, que ela tanto critica em alguns termos, mas ainda se sente mais à vontade e mais segura.

Entretanto, é recorrente em seu discurso as supostas vantagens da cidade em relação ao campo, argumentando que as oportunidades urbanas práticas como: estudo e trabalho, são maiores e melhores. É possível entrever que ela se rende ao convencimento propagado pela corriqueira visão hegemônica, de cunho político, econômico e filosófico, que classifica tais realidades pela ideia de superioridade/desenvolvimento urbano, *versus* inferioridade/atraso rural, como discutem e criticam Antonio Cândido (1997) e Boaventura Santos (2010).

Por conseguinte, crê e generaliza que o ensino escolar na capital é melhor do que no interior. É como se essa concepção hierárquica de saberes e práticas se estendesse a educação escolar. Mas não há nenhum estudo comparativo em nível de Estado (Ceará), que comprove que o ensino e os índices de rendimento da aprendizagem expressos nas avaliações como IDEB e Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAEBCE), por exemplo, sejam melhores nas escolas da capital do que nas do interior. Sabemos que tais avaliações não retratam necessariamente a realidade, mas é um parâmetro disponibilizado para observar aproximações mensuráveis de aproveitamento e proficiência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo com algumas limitações que os instrumentos avaliativos contêm, é possível verificar nos quadros demonstrativos de acompanhamento que há escolas com bons resultados na capital e no interior, e vice versa (CEARÁ, 2014).

Sobre a família de Scarlet é possível afirmar que ela se sente muito amada e cuidada. Conta ter usufruído das alegrias da vivência familiar compartilhada por vários membros e em diferentes domicílios (casa dos avós, dos pais e da tia). Fala de seus afetos estendendo a todos

²⁸Site de compartilhamento de vídeos em formato digital, enviado por usuários através da internet.

²⁹Geekie Games (2015) é uma plataforma gratuita, onde o aluno faz um teste diagnóstico para que a tecnologia identifique quais são suas dificuldades e níveis de proficiência em diferentes assuntos. A partir daí o aluno tem acesso a um plano de estudos personalizado baseado nas suas dificuldades e pode estudar em aulas disponíveis na própria plataforma. Ao concluir suas atividades, o aluno faz um novo diagnóstico que testará, além dos assuntos já abordados, outros diferentes. Dessa forma, ele tem acesso a um novo plano de estudos.

com quem conviveu e convive, apesar das rupturas com que se deparou: um bebê sem amamentação materna; avós como primeiros pais; reaproximação com os pais biológicos e a nova tutela das tias. Sempre sorrir quando fala de seus entes familiares, até de sua avó, mesmo mencionando a dificuldade de se relacionarem, por supostos problemas psicológicos. Descreve a todos com carinho.

Pessoas e circunstâncias cercaram a jovem de ideias e influências que lhe conduziram a determinadas demandas e disposições. A família descrita por Scarlet demonstra vínculo e cumplicidade entre seus membros, e a escola representa para eles um valor de investimento, sobretudo, para as novas gerações. A tia professora com quem mora tem o posto de tutora familiar para assuntos estudantis e de formação profissional. Ela coordena os meios e orienta os familiares, dando um suporte material importante ao alojá-los em sua própria residência e ao incentiva-los. A amizade com a colega que lhe estimulou a leitura fomentou a partilha de sonhos e projetos futuros. Ela cita a amiga como alguém que tem muitas expectativas de futuro com relação a novos aprendizados: estudar, viajar, fazer cursos. Os anseios da amiga parecem não lhe passar despercebido, lhe afetando de alguma forma, quando ela fala com admiração de sua parceira de leitura.

Sua opção profissional não oscila muito de área. Fala da engenharia civil com muita certeza de que é o que deseja, embora demonstre no último depoimento “insegurança e dúvida” quanto a possibilidade de “ingressar e acompanhar os conteúdos do curso”. A experiência de acompanhar de perto a construção de um edifício lhe afetou e ela não esconde também o anseio pela possibilidade de adquirir *status* ao mencionar o desejo de trabalhar numa grande empresa. O magistério é colocado em segundo plano, caso o alvo maior não seja alcançado, mesmo se identificando e reconhecendo o cálculo como algo possível de ser trabalhado nesta instância.

A mobilidade domiciliar e a proteção familiar circular parecem ter lhe rendido uma disposição para autonomia, que vai se revelando nos traços de conduta proativa e nos episódios relatados, desde sua locomoção na cidade até a iniciativa de manusear meios para incrementar seus estudos (sempre cita materiais alternativos aos conteúdos escolares). Sua curiosidade para aprender coisas novas e seu discurso desejoso, oferece a imagem de uma adolescente obstinada quanto ao que quer. Ela parece não se abater com as possíveis dificuldades e dar a entender que tem capacidade de se reinventar.

6.7.3 Caso 3 – Lucas o profissional da saúde – entre a Odontologia e a Enfermagem

6.7.3.1 Um quase seminômade forçado nas trilhas alternativas com a família

Lucas (nome fictício) tinha 17 anos (na data da entrevista). Nasceu em 02 de outubro de 1996 no município de Fortaleza – Ceará. Passou a infância com os pais, até a separação deles por volta dos seus 10 anos de idade, quando sua mãe volta para casa dos familiares na terra natal em Tauá, há 423 km da capital. Passou apenas seis meses em Tauá, pois não se adaptou e pediu a avó paterna para voltar a morar em Fortaleza com ela. Logo depois, sua mãe resolveu ir para São Paulo viver com familiares lá e ele quis ir junto. Em São Paulo ficou um ano e alguns meses com sua mãe no Bairro Taboão da Serra e os meses finais com sua tia (irmã de seu pai) no Bairro Itapeverica. Por fim, pediu a avó paterna novamente para morar com ela e voltou para Fortaleza, em 2010.

Lucas começa aceitando prontamente me conceder esse momento de conversa e o relato de sua história de vida. Começa dizendo: “Posso contar tudo?”. Digo que ele deve ficar à vontade para dizer o quê e o quanto quiser e se sentir bem.

6.7.3.2 Lugar onde mora hoje e a vizinhança

Lucas mora atualmente no Bairro Planalto do Pici, por trás do Campus da Universidade Federal do Ceará. Longe da escola, ele pega dois ônibus fazendo o trajeto em uma hora e meia. Descreve seu bairro como um lugar calmo e gosta de morar lá, ressaltando que “mesmo sendo periferia é tranquilo”. No entanto, lembra que o bairro “é como se fosse dividido: tem o lado da periferia mesmo, com moradores de rua, e tem o lado melhorzinho, que é bem colado com a UFC, que é onde eu moro... lá dificilmente tem casos de morte, é mais assalto como em qualquer outro bairro...”. Este estudante também procura se distanciar da ideia de moradia marginal.

6.7.3.3 Os conflitos familiares

Sua mãe tem hoje 40 anos. Nascida em Tauá, veio para capital morar em casa de família trabalhando como doméstica para um casal de idosos no Bairro Pici. Seu pai tem hoje 44 anos, nascido na capital, morava no Pici com a família em frente à casa que sua mãe

trabalhava. O casal se conheceu há dezenove anos. Começaram a namorar e se juntaram logo em seguida. Em menos de um ano casados sua mãe engravida. Seu pai conheceu o álcool e outras drogas ilícitas desde os quinze anos de idade. Portanto, sua mãe já conheceu o seu pai como usuário de drogas.

Conta que o pai já admitiu ter experimentado vários tipos de drogas. Ele é tabagista, alcóolatra e usuário de outras drogas como o crack. Ele acrescenta ainda: “Meu pai sempre foi agressivo em casa até quando minha mãe tava grávida”. A relação com o pai no início da nossa conversa é apresentada por Lucas como não muito boa, pois o uso de drogas constante foi impedimento para uma maior aproximação.

6.7.3.4 A separação traumática dos pais

As brigas e agressões físicas do seu pai a sua mãe já estavam insustentáveis. Até sua avó paterna intervir e orientar a nora a ir embora com os filhos para Tauá, com receio de que acontecesse alguma tragédia. Sua avó chegou a dizer que “essa situação não dava mais, ele [pai] dormindo com um pedaço de pau de um lado e ela [mãe] dormindo com uma faca debaixo do travesseiro”. Para evitar algo pior sua avó apoiou a separação de seus pais e ajudou no refúgio para uma casa noutra bairro, e depois para Tauá, cidade natal de sua mãe.

6.7.3.5 Trajetória escolar com consecutivas interrupções

Ele ingressou na pré-escola, no Jardim I, aos quatro anos de idade na escola particular de bairro. Centro Educacional Lina Alencar, no Bairro Pici (onde morava). Lá cursou até a terceira série (quarto ano hoje). Interrompeu para ir embora para o interior por ocasião da separação dos pais, e lá em Tauá estudou seis meses numa escola pública, onde não lembra o nome da Escola, nem professores, ou colegas, e diz: “não me lembro de nada, foi uma fase tão assim... não lembro de ninguém”.

Retornando a Fortaleza ingressou na Escola Estadual Santo Afonso na Avenida Jovita Feitosa, pelos cálculos ele devia ter nove anos. No ano seguinte, foi com a mãe para São Paulo, e cursou a antiga quarta série (hoje quinto ano). Depois corrige, e diz que se lembrou de que antes de ir para São Paulo, já havia estudado por seis meses na Escola Estadual Bárbara de Alencar, no Bairro Varjota. Ele não gostou dessa escola argumentando que:

Lá era bem centralizada na periferia da Varjota, e era muita bagunça (...) violência na sala de aula, agressão verbal, drogas... tudo, entendeu? (...) os meninos fumando dentro da escola, na quadra (...) ali na Varjota! Um bairro nobre! Só que tinha a Escola, e do lado, atrás era uma periferia. Então todos estudavam naquela Escola...

Em seguida conheceu a Escola Paróquia da Paz. A partir daí, foi para São Paulo onde frequentou duas escolas que não lembra o nome. Voltando em 2011 para Escola Paróquia da Paz novamente. Lucas disse ter sentido muito essas mudanças constantes no seu percurso escolar.

Ele confunde a ordem das escolas por onde passou e sua relação com as datas é sempre muito vaga. Quando solicito, sempre faz um esforço para lembrar as datas em anos e em idade correspondente que tinha na época em que os eventos ocorreram em sua vida. É como se ele tivesse tentado apagar, ou não registrar, embora a maioria dos episódios seja por ele retratada com detalhes. Seu esquecimento me chamou atenção considerando que ele é muito jovem (ainda faria, na época, 18 anos em menos de dois meses) e todos esses acontecimentos de sua vida estavam bem recentes. Pergunto-me se as falhas de memória seriam subterfúgios que recorria para prosseguir.

Lucas nunca foi reprovado, mas ficou em recuperação escolar há dois anos. É possível que indivíduos que passam por repetidas interrupções sejam impactados na sua formação e em seu desenvolvimento de aprendizagem ao longo de toda sua trajetória escolar. Só para exemplificar, aspectos como: quantidade e continuidade dos conteúdos curriculares, os modelos de avaliações, a sequência dos processos e os ritmos de aprendizagens, podem não ter sido garantidos e respeitados, comprometendo a bagagem final. Não houve uma recuperação paralela do que se perdeu, ou do que não foi oferecido e isso acabou aparecendo quando ele ficou de recuperação no primeiro e no segundo ano do ensino médio em várias matérias (nos dois últimos anos). Como ele mesmo disse:

Foi o período que eu mais não conseguia acompanhar [...] o professor dava aula eu não entendia nada, porque, por exemplo, uma conta de matemática que precisava de uma fração [...] de uma equação de primeiro grau, eu não sabia e ficava perdido na matéria, eu acho que fiquei (em recuperação) numas cinco [...] fui pensando, uma coisa necessitava de outras que eu também não sabia, então pra *mim* aprender aquilo, teria que aprender outras coisas que no passado eu não aprendi [...] aí eu não consegui mais acompanhar...

Ao todo Lucas passou por oito escolas diferentes. Nas séries iniciais, ainda na Escola Lina Alencar, recorda que seu nível de aprendizagem era sempre muito avançado. Que suas

notas e desempenho eram sempre muito bons, e que sempre estava entre os melhores alunos da escola. Percebo como pedagoga e educadora que sua autoavaliação procede, pois se percebe pela sua boa escrita e pela sua fala articulada que ele teve uma boa alfabetização. Curiosamente, isso se revela na lembrança de sua alfabetizadora, professora Marta, e de ter sido alfabetizado cedo (não sabe exatamente quando). Fala dela com carinho e que costuma lhe encontrar no ônibus no percurso para escola. As lembranças desse primeiro momento escolar, mesmo num tempo mais remoto, são contadas por ele com muita satisfação. Assim como, estes últimos anos na Escola Paróquia da Paz são mencionados como bons momentos de aprendizagem e de relacionamentos sociais com os colegas, amigos e professores.

6.7.3.6 O uso do tempo atual

Ao relatar como ocupa seu tempo livre diz: “na verdade não faço nada, mas não tenho tempo livre. Escola de manhã, chego em casa, almoço assistindo o jornal, aí durmo, quando acordo a única coisa que faço é arrumar meu quarto, porque a vó não gosta que eu lave a louça, ou, mexa nas coisas dela”. Conta que está sempre na internet nas redes sociais, mas reclama que no seu bairro a conexão é difícil, por isso fica conectado pelo celular. Sua relação com os estudos, sobre o quanto e como costuma estudar, é descrito por ele da seguinte maneira:

[...] gostar, eu não gosto... mas eu... a gente procura fazer do útil o agradável, né? [...] assisto vídeo aula em um *site* [descomplica.com.br³⁰], procuro resolver questões sobre isso... sempre tô fazendo redação... O horário que estudo é de noite, porque quando chego em casa, como eu não trabalho, chego da escola eu vou dormir...aí eu acordo de noite ou de *tardzinha*... ligo a televisão, o notebook, ou vou ler...estudo até umas sete ou oito horas (noite)... Mas não tem horário certo. Tem dia que estudo mais, tem dia que estudo menos, tem dia que não estudo...

Naquele dia mesmo de nossa entrevista, conta que havia assistido uma palestra na escola que recomendava outro site (geekiegames.com.br), também de vídeo aulas, dando

³⁰O *Descomplica* é um site de educação (pago, mas para quem é aluno de escola pública tem livre acesso) que te ajuda a se dar bem no ENEM e Vestibulares. Nossos alunos têm acesso livre à aulas pré-gravadas, aulas ao vivo, monitorias online e correção de redação de todas as matérias do ensino médio para que esteja cada vez mais preparado para garantir uma vaga na tão sonhada universidade. O fundador Marco Fisbhen trabalhou como professor de física por 15 anos e percebeu a grande demanda para tirar dúvidas dos alunos e nem sempre tinha tempo para falar com todos eles. Em 2010, Marco começou a gravar algumas aulas de física para entender o retorno que isso daria. Com a grande audiência, pensou em expandir a ideia e em março de 2011 lançou o site. *Descomplica* com vídeo aulas de todas as matérias (DESCOMPLICA, 2015).

suporte aos estudos de preparação para o ENEM, assim como, também tinha adquirido umas apostilas preparatórias para o ENEM do Colégio Farias Brito que sua colega de sala Scarlet (do grupo da pesquisada) pegou com o primo dela que estuda lá.

Procuo entender sua afirmação de não gostar de estudar, porque sua resposta não corresponde a suas notas e sua postura de bom aluno que: escreve e fala bem, é participativo, relata uma rotina de estudos e fala disso com propriedade e cita materiais com intimidade. Então pergunto o que ele diz não gostar no estudo e ele responde:

É aquela pressão, entendeu?...não sei te explicar direito, mas eu penso assim, eu não gosto de estudar, mas se eu não estudar eu não vou ter um bom futuro, né?...não vou ser visto pela família como outros são, ainda mais eu na minha classe social, na minha opção sexual, ainda mais não sendo uma pessoa bem sucedida nos padrões deles, entendeu? Então, eu busco isso, ser bem sucedido... não pra impressionar eles, mas também a mim, porque eu sempre fui uma pessoa que gostei de comprar roupa, de ter boas coisas, de sair, de andar bonito...então, eu preciso daquele dinheiro, entendeu?

Volto a insistir na questão do prazer escolar e pergunto se ele não tem nenhuma disciplina que goste de estudar, e ele responde enfático: “não, eu tenho... é porque a gente fala assim, né... mas eu gosto muito de química, gosto de história, de português, adoro português... e geografia”. Informa que não costumam ter tarefa de casa com frequência, por isso procura fazer exercícios em casa, provas do ENEM dos anos anteriores, dar uma olhada nos livros didáticos, ou ver aulas complementares na internet sobre os conteúdos vistos na escola. Considera as Aulas de Cidadania ótimas, porque segundo ele, trata:

[...] dessas coisas sociais: de preconceito, homofobia, racismo, violência [...] aí a gente tem certo entendimento de algumas coisas. De manifestação [sociais], muita gente vê aquilo, mas não sabe o que é que tá reivindicando. Transporte urbano, muitas pessoas são conformadas com aquilo, mas tem que ver que a gente merece mais... Salário, segurança, saúde, enfim...

Sobre a leitura, Lucas disse gostar muito de ler: “sou louco por livros”. Os gêneros que prefere são: ficção, aventura e romance. Não sabe precisar quantos livros já leu, mas diz que em casa deve ter uns trinta livros, que ganhou e comprou. Antes desses, lia em formato PDF pela internet no celular. Seus livros preferidos são em geral sagas, pela ordem de preferência elege dois dizendo: “eu amo *Harry Potter* (J. K. Rowling) e *Percy Jackson & Olympians* (Rick Riordan)”. Acabou de ler o romance *As aventuras de Pi* (Yann Martel). Cita ainda os títulos: *Água para elefante* (Sara Gruen), *As crônicas de Nárnia* (C. S. Lewis), *Alice*

no país das maravilhas (Lewis Carrol), *A última música* (Nicholas Sparks) e *The walking dead* (Robert Kirkman).

Todos esses livros que ele citou são obras estrangeiras que foram transformadas em produções cinematográficas ou inspiradas em séries para televisão. Explica que os livros não retratam exatamente os personagens das séries para televisão ou das produções de cinema, mas mostram como os personagens chegaram a personalidade e comportamentos apresentados na trama: porque os personagens são assim e como chegaram a ser o que são.

Pergunto se ele tem alguma literatura brasileira e ele disse que tem uma lista de livros que pretende ler, como *Os sertões* de Euclides da Cunha, e ressalta: “é que são umas mil páginas [...] dividido em três pontos: o homem, a terra e a batalha [...] mas que um dia pretendo ler”. Explica que não lê literatura brasileira dizendo: “é que nunca gostei muito de Jorge Amado... de poesia [...] acho muito complexo, e é uma coisa que não me atrai, não me chama atenção... então gosto de fantasia, de guerra, de coisas desse tipo...”

Lucas fala da leitura com muito prazer e intimidade. Seu hábito de leitura começou há uns dois anos. Não lembra exatamente qual seu primeiro livro lido, mas acha que foi Harry Potter, porque foi por qual mais se apaixonou e daí sentiu vontade de conhecer outras sagas. Mas fica evidente a influência da indústria cultural³¹ nas suas escolhas literárias. Assim como, é possível entrever que a lacuna que poderia ter sido preenchida ou diversificada com algumas obras da vasta literatura brasileira apropriada a sua faixa etária, foi ocupada pela literatura estrangeira na formação desse leitor.

Sua única experiência de estudo extraescolar foi num curso de Gestão Empresarial que começou antes de ir para São Paulo, mas não concluiu. Ainda fez alguns módulos, sua avó ainda pagou alguns meses para garantir a vaga, na esperança que o neto voltasse e concluísse, mas ao voltar, iniciou o módulo de Contabilidade, Estatística, quando percebeu que não se identificava com a área, desistindo definitivamente.

Quando pergunto se alguém se interessa por seus estudos ele responde que não. Segundo ele, ninguém se interessa e nunca conversa com sua família sobre seus estudos, e argumenta: “porque a minha avó é uma pessoa maravilhosa, só que é de mim não ter muito contato, uma conversa... [e contar]: ‘vó a aula foi boa, teve isso’ ...eu não faço isso”. Diz que é assim com a avó e com a mãe também, e conta: “eu detestava quando chegava do colégio e minha mãe tinha varrido o meu quarto, por exemplo”. Pergunto por que e ele diz:

³¹Theodoro W. Adorno, filósofo alemão da Escola de Frankfurt, é defensor da ideia de que a indústria cultural, própria do capitalismo, criou elementos se apropriando de uma cultura presente na sociedade, através de meios de comunicação para domesticar seu público massificando ideias, gostos, enfim, a própria arte, e a cultura.

Porque nunca gostei. Sempre gostei de ser mais reservado, entendeu? [...] eu que arrumo minhas coisas, eu que dobro as minhas roupas, não gosto que ninguém faça isso por mim... [se ela varrer o quarto] significa que ela mexeu nas minhas coisas, e eu nunca fui de compartilhar muito essas coisas, entendeu? [...] a vó só conhece os meus amigos que anda lá em casa, que são poucos... Nos estudos, raramente a vó vem uma reunião...mas não porque ela não tenha tempo ou porque não queira, mas porque eu que não falo... No meu ponto de vista, acho desnecessário, assim ela vir...porque eu não sou um mau aluno, tenho notas razoáveis. Então acho que não precisa. Até porque ela não tá muito ligada pra isso, porque ela sabe como eu sou. Então só mostro minhas notas no final do ano, no boletim. Mas também não que ela não se interesse, mas porque eu não gosto.

Para ele, a escola representa, pragmaticamente, “ter um futuro bem sucedido... mais é pro meu ego, entendeu?”, diz. E acrescenta: “quero ter um estudo, me formar, fazer odontologia e quero mostrar pra minha família que eu posso, que sou capaz... [pensa] mas do que pra ela, pra mim!”. Marcado por estigmas que ele mesmo cita (pobreza, homossexualidade) procura superar e tem a necessidade de provar sua competência e sua capacidade, sobretudo, via prosperidade escolar e profissional. Acaba demonstrando ter dificuldade de hoje ser aceito por alguns membros do seio familiar, afetando sua própria aceitação.

Considera está se preparando para o ingresso no ensino superior mesmo assumindo que não estuda muito, apenas dá uma “*estudadinha*, uma olhadinha em casa...porque tem gente que se prepara muito pra isso, passa horas e horas estudando, mas eu não consigo...dou sou uma revisada, faço redação, respondo questionário... mas não excessivamente, entendeu?”.

Diz que o ENEM representa: “o pontapé inicial para minha vida bem sucedida”. No ano anterior, em 2013, ainda no 2º (ano EM) fez a prova por experiência para ver como era. Mas só foi no primeiro dos dois dias de prova, não chegando nem a olhar a nota “só para ter uma noção de como é sentar na sala, esperar aquele tempo todo”. Está se preparando para esse ano, e explica: “primeiro o ENEM que espero me dar bem pra fazer universidade pública, senão, em segundo plano quero tentar o PROUNI³², pra tentar faculdade com uma bolsa [integral ou 50%], mas terceira opção tá o FIES. Pública ou particular eu vou fazer”.

³²PROUNI - O Programa Universidade para Todos é do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Podem se inscrever no Prouni 1º/2015, os candidatos que não possuam diploma de curso superior que tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2014 e tenham obtido no mínimo 450 pontos na média das notas do Exame. É preciso, ainda, que tenham obtido nota acima de zero na redação. Para concorrer às bolsas integrais o

Confessa que gostaria de estar trabalhando para ter independência financeira. Mas Lucas e sua avó decidiram junto adiar sua entrada no mundo trabalho, por acreditarem que isso poderia atrapalhar e fazer “desandar os estudos”, porque não teria o mesmo tempo para estudar e que essa responsabilidade a mais iria lhe cansar. E reitera: “até porque, atualmente, não tô precisando desse dinheiro, porque raramente saio... a vó me dá tudo, então...”.

Os momentos de lazer, raramente são em família. Cita um amigo de quem é muito próximo, que há três anos mora na sua rua, trabalha num salão de beleza como cabelereiro e diz ter aprendido muita coisa com ele, como: “coisas de família que ele também passou, problemas muito parecidos com o meu... A vó gosta muito dele, nós temos o mesmo nome, e a vó diz que queria que todos os filhos dela fossem que nem ele”. Costumam ir a praia e ao cinema com outros amigos. Também frequenta com os amigos a Igreja Evangélica CCNE (Comunidade Cristã Nova Esperança) no Bairro Montese, e explica que “é uma igreja... entre aspas ‘gay’, não sei como posso te explicar, muita gente se assusta [...] mas é uma igreja que acolhe a diversidade humana”.

6.7.3.7 *Profissão desejada e projetos futuros*

O primeiro plano é fazer Odontologia, caso não dê certo, pretende partir para Fisioterapia. Chegou a pensar em ser Comissário de Bordo, mas com o tempo sua certeza em prosseguir na área da Saúde foi se consolidando. Justifica dizendo que não gosta da área do Direito, da Engenharia, mas se identifica com a área da Saúde e porque quer “ser digno de ser chamado de doutor... Principalmente, pela família. Pra causar aquela impressão na família... ‘Doutor Lucas [diz o próprio nome]’, entendeu? Também por isso, por esses dois motivos”.

Ao questionar sua escolha por essa especialidade da Saúde, ele explica que Odontologia foi com a que mais se identificou e acrescenta que: “medicina é demais pra mim, eu sei que é”. Questiono porque ele também colocou Psicologia no texto escrito e ele responde que também era uma opção, e que tem várias opções para segundo plano. Mas Psicologia “é muito estudo das pessoas, não dá pra mim...” Argumenta que passou a admirar o ofício de odontólogo, pois considera “muito charmoso, muito elegante... Tô falando muito pela beleza, mas é porque andei pesquisando, vendo vídeos falando sobre curso de Odontologia e achei bem interessante, foi o que mais me identifiquei...”.

candidato deve ter renda bruta familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve satisfazer há determinadas condições que estão disponíveis em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php (BRASIL, 2014).

Sobre o que pretende fazer após a conclusão do EM, diz: “ainda não pensei nisso... Às vezes eu penso, às vezes eu mudo... mas não sei como vai ser. Vou fazer o ENEM agora, mas não sei como vai ser... Provavelmente, óbvio, vou arrumar um emprego, não sei o tempo que vou ter, e vou lutar pra ter tempo pra fazer minha faculdade”. Ele já sabe que sua condição de exclusividade estudantil se encerra no ensino básico. Que ao concluir essa etapa precisará conciliar estudo e trabalho por que suas demandas só crescem e mesmo com o apoio da avó não será mais possível esperar por este único suporte.

Quando lhe indago sobre a origem de suas escolhas, ele responde:

[...] é do meu passado. A profissão devido a parte da família. Aqueles que anulam a gente... Então, quero mostrar que eu posso, que sou capaz, mais é por isso. Mas sei também que se a gente fizer uma faculdade só pra impressionar os outros, numa coisa que a gente não gosta, não vai se sair bem nisso... Por isso que tô procurando uma coisa que me identifique, mas todo mundo fala que é muito pesado, é um curso caro, material, tudo... Aí tenho que decidir o segundo plano agora [...] e tenho vários...

No seu depoimento o desejo pela Odontologia tem uma discreta conformação de que talvez não seja possível. É como se desejasse, mas não acreditasse muito nessa realização, por todas as dificuldades que menciona. Sempre enfatiza os segundos planos, como se já previsse os empecilhos.

6.7.3.8 *Sonhos*

Esta é uma categoria que ele reserva as questões de ordem privada, como relacionamentos afetivos e desejos que até então não havia mencionado, e diz que seu sonho é “ter uma família, ter um marido, ter filhos [...] ajudar a quem eu amo... uma casa, um carro... uma boa vida... poder viajar, poder comprar tudo que quero, poder sair quando quero, pra onde quero... ser feliz...”. Ele acredita que todos estes sonhos ainda estão muito longe do seu alcance e que precisa batalhar muito para consegui-los, pois considera que todos estes são “distantes e complicados”.

A jovem confessou naquela ocasião, que pensava muito em ter uma vida bem sucedida para dar ao seu pai um tratamento de reabilitação para dependência química em que ainda se encontra. Tinha o propósito de ver o pai com saúde, quer dar uma condição de vida melhor a sua avó e a sua mãe, justificando que estas três pessoas sempre lhe ajudaram. Descreveu seu pai como alguém que precisava de ajuda e se sensibiliza com a condição de penúria que o vício lhe impõe. Embora a vivência entre os dois tenha sido um tanto distante,

sempre em casas separadas, com encontros esporádicos, Lucas lhe reserva uma preocupação e carinho especial.

Ele sabe que precisa batalhar muito para pôr em prática seus planos de futuro, argumentando que a faculdade é difícil para entrar e mais difícil para sair. Considera que a maior dificuldade que enfrentará é o preconceito, adicionado a questão de classe e seu desprovido financeiro. Mas julga que suas possibilidades de sucesso se alargarão por conta do seu empenho, e diz:

[...] me formar e ter uma carreira definida não quer dizer que eu vá ter sucesso nessa carreira. Também não quer dizer que vá ser feliz... Então, não sei nem como te responder isso [...] mas o que me motiva são as frustrações do passado, as decepções, as brigas, família, tudo... É o que me motiva a ir adiante e não desistir...

Avalia que sua vocação é na área da Saúde, mais especificamente para Odontologia, que se confirmará ao adentrar no ensino superior. Também está disposto a tentar Fisioterapia ou Enfermagem, e justifica sua opção dizendo: “acho que não é nem por influência, é por conhecimento... porque a maioria da minha família [paterna] é da área da Saúde [...]”. Conta que estudava com uma tia paterna [com quem morou seis meses em São Paulo, enquanto estudava Enfermagem, área que ela atua hoje], e passou a se interessar “por pulsão e essas coisas que enfermeiro faz...”.

Não sabe avaliar que habilidades têm, mas comenta que as pessoas reconhecem que ele fala muito bem, que ele dança muito bem, mas disse não conseguir se avaliar quanto suas competências. Levo-lhe a supor que se seus planos atuais não derem certo, se já pensou num plano B, e ele diz: “Não tenho... nunca nem tinha pensado nisso! [risos]... Já pensei em ser Comissário de Bordo... Acho que seria o plano B... manteria a mente ocupada...vários dias viajando... ter folga em tal lugar, conhecer gente nova... afastado dos problemas familiares”. Questiono então, o que incomoda sua mente quando não está ocupada e ele diz: “Só tristeza... Familiares...” Pergunto, o quê, especificamente, e ele responde: “Meu pai...”.

O jovem vaidoso, sorridente e extrovertido, guarda uma enorme preocupação com a família, sobretudo, com a saúde e bem estar do pai, que convive com a dependência química como uma grande “pedra no sapato”, que parece doer nele também. Deseja muito vê-lo recuperado e bem. Encerra reafirmando a confissão de que se sente cotidianamente angustiado com os problemas familiares.

6.7.3.9 Os projetos de vida em curso em 2015

Em janeiro do ano corrente, por *whatsapp*, Lucas me relata seu descontentamento com a nota no ENEM que foi apenas 545 pontos. Não sendo possível ingressar na universidade pública e nem entrar pelo PROUNI com bolsa integral ou parcial, parte para terceira opção que é tentar a adesão do financiamento estudantil para garantir uma vaga em instituições de ensino superior da rede privada.

Relatou que a adesão ao FIES foi muito complicada. Entrava no sistema do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), chegando a passar “três dias sem parar e não conseguia”. Depois de muitas tentativas, passou seus dados por telefone para sua Tia que é enfermeira, com quem morou seis meses em São Paulo e ela conseguiu finalizar o processo³³. Conta que foi bem burocrático para levar a documentação na faculdade, pois sempre dava algum problema, porque o sistema ficava fora do ar. Enfim, ele conseguiu ingressar no curso de Enfermagem na Faculdade Estácio FIC pelo FIES e diz que “só aí, já foi uma grande vitória”. A considerar que este programa de governo teve uma redução drástica, ele tem toda razão de se sentir um sorteado. Antes do início das aulas já se encontrava com o contrato do FIES em mãos.

Ele comenta, “nunca fui de guardar datas, mas essa foi especial, dia 11 de março de 2015, ingresso na faculdade”, e fala da experiência que está vivendo:

Tô apaixonado. Gosto tanto que virei monitor voluntário de anatomia. Tem dias que eu passo o dia inteiro lá pra ensinar outras pessoas. Nunca imaginei que fosse fazer enfermagem, mas tô gostando muito e não passa pela minha cabeça trocar de curso. Já me adaptei!

Questiono as outras opções que mencionou anteriormente (Odontologia e Fisioterapia), e ele responde: “Escolhi Enfermagem por impulso, sei lá... *Odonto* é um curso muito caro, e acho que a área da Enfermagem é melhor para se empregar”. Percebo que a Enfermagem era a última opção da área da Saúde. Tanto que não lembra ter ventilado a hipótese na entrevista. Talvez porque haja uma escala de valor de mercado e de prestígio no campo da Saúde, em que as outras opções que foram citadas ocupem posição de mais

³³Os novos contratos de adesão ao FIES a partir de 2015, passaram por ajustes e o processo restringiu o número de vagas para obedecer a regras de seleção/adesão que antes não contemplavam (a nota de corte na prova do ENEM, passou a ser de 450 pontos na média geral). Além de exigências quanto a qualidade do ensino e a regularidades das Instituições de Ensino Superior, coincide com um momento político e econômico de redução de gastos públicos que afetou também a Educação Superior, dentre eles o FIES.

destaque, logo, são mais concorridas e mais difíceis de alcançar. A afirmação “já me adaptei”, faz supor que se conformou a alternativa que foi possível. De qualquer modo, ele se mostra muito satisfeito. O pragmatismo para vida ‘grita’ mais alto.

Conta que na família “tá todo mundo orgulhoso”, com sua nova etapa de estudos. Os pais e a avó ficaram muito felizes. A avó passou por uma cirurgia na tireoide, mas já está bem. Sua mãe continua em São Paulo sem planos para voltar a terra natal. Foi visita-la no último natal e trouxe o irmão mais novo, de nove anos, consigo para morar com a avó paterna, juntamente com ele. No início o irmão teve muita dificuldade de se adaptar. Chorava e sofria muito pela ausência da mãe que ficou em São Paulo. Mas Lucas conta que a avó e o neto caçula hoje estão muito próximos, e que tem que “dividi-la” com o irmão, brinca.

Por fim, no início desse ano, quando Lucas voltou de São Paulo com o irmão de nove anos, seu pai, o ente querido que mais lhe preocupava, tomou um novo rumo. Conta que seu pai “não faz mais aquelas coisas” (se referindo ao uso de drogas). E detalha:

Ele mudou muito... Tá outra pessoa. Conheceu uma mulher, se juntou com ela, construiu uma casa... Paga a escola do meu irmão, dá dinheiro pra eu ir pra faculdade, faz compras e manda deixar aqui em casa... Tá ajudando bastante! [...] Agora sim eu tenho um pai! Depois que ele conheceu essa mulher, ele mudou... Ele era daquele jeito porque se sentia sozinho e abandonado. Ele sempre fez isso... Mas quando minha mãe deixou, ele piorou... Aí essa mulher foi uma segunda chance para ele...

Outro problema familiar que lhe incomodava era o descrédito e desprezo por parte do que ele chama de “lado rico” da família: tios, primos e outros parentes não tão próximos. Lucas conta que “ficou todo mundo admirado [com sua entrada na faculdade], muita gente veio me parabenizar... principalmente esses [parentes]. A vó ficou toda feliz [com a atitude deles]. Fiquei surpreso, mas gostei muito. Provei que não sou o que eles pensam que eu sou...”. Questiono o que ele acha que pensavam que ele era e ele diz: “Não botavam fé que um dia eu fosse chegar até aqui. Minha família é bem preconceituosa. Achavam que eu nunca fosse chegar nem ao ensino médio”.

No início do ano em curso ele procurou emprego num Shopping recém-inaugurado como vendedor num quiosque de eventos e como operador de telemarketing numa empresa de contabilidade. Mesmo selecionado por estas empresas não chegou a ocupar a vaga, porque para assinar a carteira de trabalho exigiam o documento de reservista que já deveria ter sido feito no ano anterior, mas disse nunca ter tido conhecimento disso. Já está providenciando este documento e está marcado para se apresentar no quartel no dia 03 de agosto, levando um tempo para receber a carteira. Como ele mesmo diz: “aí o que penso, já que vou passar o ano

inteiro sem trabalhar, no ano que vem já posso estagiar...”. Em maio de 2015, envolvido com os estudos, Lucas declara que “daqui pra frente é só estudar. Já estou pesquisando sobre pós-graduação, vendo onde me encaixo”.

Lucas apresentou ao longo dos relatos uma relação desapegada com o tempo e os eventos de sua vida: separação dos pais, mudança para o interior, temporada em São Paulo, volta para Fortaleza quando passou a morar com a avó. Enfim, nunca sabe dizer quantos anos tinha e nem em que ano ocorreram essas alterações em sua vida. Mas relata em detalhes esses acontecimentos e sem reserva, abriu uma série de intimidades, frustrações, inquietações e desejos.

Na sua trajetória escolar há muitas informações que foram relegadas às poucas memórias. Coincidentemente, foi uma fase da vida de muitas turbulências familiares e de indefinidas territorialidades familiares, residenciais e de espaço escolar. Foram muitas mudanças e por motivos desestabilizadores. Mudando de domicílios, de guarda familiar, de cidade em cidade, de escola em escola, acabou se encontrando confortavelmente no lar e no seio familiar de sua avó paterna, a quem elege como a pessoa mais importante de sua vida.

A família é tema recorrente em seu discurso. Apesar dos episódios de violência que presenciou em família (entre os pais), o preconceito em relação a sua homossexualidade sofrida por um tio paterno (seu vizinho) e alguns parentes menos próximos, Lucas diz se sentir amado e acolhido por aqueles que lhe importa: sua avó, sua mãe, sua tia paterna que mora em São Paulo, seus primos próximos e seu pai. Na época da entrevista, antes da recuperação da dependência química, apesar da condição de penúria que ele descreve a vida de seu pai, enfatiza que quando não está sob efeito de drogas, ele lhe trata bem. Revela no final de nossa conversa que gostaria de ocupar sua mente e seu tempo futuramente com algo que garantisse paz para ele e seu pai. Antes da reabilitação do pai, se sentia cotidianamente atormentando por saber que ele definhava aos poucos. Por isso, uma de suas metas de vida era se profissionalizar para custear um tratamento eficaz de desintoxicação e reabilitação da dependência química de seu pai.

Lucas fala de maneira objetiva, sistematizada e empenhada de seus projetos de vida. Seu empenho escolar parece um meio para o reconhecimento social, sobretudo, na família. Contraditoriamente, na época da entrevista ainda na escola, seu envolvimento e satisfação nos estudos se misturam, como necessidade. Ele tem boas notas, é querido e bem avaliado por seus professores com quem conversei, e, é o interlocutor da pesquisa que mais citou e comentou livros. Concebe o título escolar como um fator compensatório para superar estigmas de ordem classista e sexual. O jovem reúne energia nas dificuldades para se motivar

e lutar pelo que deseja. Menciona várias vezes o aprendizado como passaporte, como uma moeda capaz de adquirir um visto de entrada para uma condição de vida mais favorável não só materialmente, mas o aval para se firmar não só como profissional, mas como pessoa.

6.7.4 Caso 4 – Diego: (sobre)vivendo da beleza alheia

Diego (nome fictício) tem 18 anos (na época da entrevista) e nasceu em 26 de abril de 1996 no município de Fortaleza – Ceará, onde sempre morou desde a infância no Bairro Aerolândia, que considera ficar próximo a escola. Disse gostar de morar lá, porque acha que é tranquilo, já que nunca lhe aconteceu nada e nem a seus familiares. Onde lhe parece ser perigoso é “na favela do Lagamar, que fica ‘próximo’ [do bairro]”. Considera que o que falta no seu bairro são opções de lazer.

6.7.4.1 A família e o silêncio

Sua mãe nasceu em Fortaleza. Seu pai nasceu no município de Itapipoca, e embora tenha viajado muito em busca de trabalho, acabou ficando em Fortaleza. Filho do meio, ele têm dois irmãos. Ainda mora com os pais e o irmão mais velho de 22 anos, que não trabalha e nunca frequentou a escola, pois argumenta que ele tem síndrome de Down e recebe o benefício social de aposentadoria especial. O irmão mais novo tem 16 anos e “mora fora de casa” em Fortaleza (evita falar sobre este irmão, que soube por outro colega que é dependente químico e vive em situação de rua). Depois deixa escapar nas entrelinhas que o irmão vive sem paradeiro.

Peço que descreva sua família e ele que é extremamente comunicativo fica arredoio. Esclareço que só deve falar se desejar e o que se sentir à vontade para dizer. Então, ele define sua família:

[...] é muito desapegada uns dos outros. Não tem tanta importância o que você faz... A gente [ele e os irmãos] é muito livre, espontâneo. Pros meus pais não tem nenhum problema... Eles não têm interesse em saber o que a gente tá fazendo, e a gente sempre faz o que quer. A não ser que esteja fazendo alguma coisa de errado, sei lá que esteja te prejudicando, né? Tipo assim, o meu irmão já participou disso [se refere subliminarmente ao uso de drogas], e mesmo assim eles [os pais] foram atrás. Eu achei que fosse tão desunido, mas assim, ele mostrou diferente, percebi uma reação diferente nele [pai] que eu nunca tinha visto antes. Foi atrás do meu irmão pra conversar, saber porquê que ele tava naquilo...porque saiu de casa, tava fazendo coisas erradas, mas como eles [pais] não era assim antes. Quando vi fiquei surpreso! Mas fora isso eles são assim mesmo.

Diego não sabe o nível de escolaridade da mãe, pois disse que nunca falaram sobre isso, mas acha que estudou até o ensino fundamental incompleto. Ela tem quarenta e dois anos e sempre foi dona de casa. Afirmou com certeza que o pai concluiu o ensino médio. Aos quarenta e nove anos sempre foi pedreiro. A casa que moram é de sua avó materna. Com o aumento da demanda de trabalho na construção civil seu pai conseguiu levantar recursos para construir a casa própria em cima de uma de casa de propriedade da avó.

Define sua avó materna como seu maior suporte afetivo. Conta que ela é sua confidente, que é muito afetuosa, presente e cúmplice dele. Mora há cinco quarteirões de sua casa e sempre aparece lá para vê-lo. É sua referência de confiança, acolhimento e carinho. Revela que o que é hoje com sua mãe [distantes e apáticos], é semelhante ao que sua mãe era com sua avó, “eu sou afastado da minha mãe, eu não pergunto nada a ela, ela também não me pergunta, e ela era assim com minha avó”. É como se se reproduzisse a relação entre pais e filhos, mas que está sendo quebrado por avó e neto. Conta que sua mãe manifesta raiva ao ver a ligação e cumplicidade dos dois: neto e avó, “porque ela sabe que a gente conversa muito e ela sabe que falamos mal dela”, explica.

Além da avó, tem uma tia avô materna com quem também se dá muito bem e tem aberta relação de afeto. Conta que a família de seu pai mora noutro bairro em Fortaleza e que quando criança frequentava eventos familiares, mas hoje, ao se tornar adulto, acabou se isolando “pelo fato de já ser independente e não ter mais esse compromisso”, diz ele.

Acha que se dá bem com ambos os pais, mas só conversam o estritamente necessário. “A gente é muito trancado [...] tanto é que, taí eu não sei de onde meus avôs são... eu nunca tive curiosidade e minha mãe também nunca comentou...” Conta não ter nenhuma recordação de atitudes de afeto dos pais para com ele ou seus irmãos, com exceção do mais novo que [saiu de casa] e passou a receber mais atenção. Descreve sua relação familiar como algo distante e repleta de lacunas, onde não se conhece os elementos mais aparentes, que dirá as coisas mais reservadas.

6.7.4.2 *Vida escolar*

Até o ensino fundamental, disse ser bastante empenhado, até vir a primeira reprovação no 9º ano. Depois daí começou a “desandar”. Fez a Pré-escola, e conta que não fez a Alfabetização porque: “era muito esperto e pulei logo para a primeira série”. Estudou até o Ensino fundamental na Escola Municipal Edite Braga. Diz que não gosta de estudar na escola

e explica: “gosto de estudar a minha área, que no caso é beleza, estética... é o que não me traz esforço”. Praticamente não estuda os conteúdos da escola. Só estuda o essencial no período de prova. As disciplinas que mais gosta são: Geografia e Biologia, e as disciplinas que menos gosta são Química e Física. Já leu livros para prova, mas só lembra a obra *Dom Casmurro*, e afirma ter lido mais quatro livros que não lembra os títulos e nem os autores.

Leu recentemente um livro de autoajuda chamado *The Secret*. Está lendo atualmente um livro cujo título é *Nietzsche Para Estressados - 99 Doses de Filosofia para despertar a mente e combater as preocupações*, autoria de Allan Percy, que foi emprestado pela vizinha do trabalho. Segundo Diego, sua colega é uma leitora voraz, e lhe descreve como alguém que “fala muito bem, que sabe de tudo”, e atribui a amiga o incentivo à leitura.

Diego conta que na escola não tinha consciência de que havia diferentes gêneros literários, “antes quando não entendia muito, eu posso dizer a classificação dos livros, eu acho... quando eu lia literatura, eu nem sabia que aquilo era literatura, eu tava lendo porque tinha que fazer a prova”. Só depois do contato com sua amiga leitora viu que tem vários tipos de livros, “aí eu me identifiquei mais com autoajuda. É o que ela [amiga] mais gosta de ler”.

Pergunto quem se interessa por seus estudos e ele diz: “ninguém, se não for eu, não tem outra pessoa, não”. Sobre a importância da escola ele considera ser “o primeiro passo para fazer o que quero, que para entrar na faculdade eu preciso ter”. Sobre as Aulas de Cidadania diz que teve poucas, que foram mais no primeiro ano, e que era a mesma professora de português. Escolhiam qual o tema que queriam debater e acha que aprendeu muita coisa que não tinha nem ideia, e citou uma aula sobre os direitos humanos.

Seu tempo livre é no domingo, quando vai à praia, ao shopping e sai com os amigos. Na segunda pela manhã descansa, porque a tarde costuma resolver coisas na rua. Durante a semana estuda, trabalha, pratica musculação, não vê muita TV e fica o tempo todo conectado na internet.

Fez alguns cursos gratuitos, nessa sequência: datilografia, informática, desenho, teatro e costureiro no extinto CDI (Centro de Desenvolvimento Infantil), localizado na Rua Capitão Aragão, no Bairro Aerolândia - Fortaleza. Tratava-se de uma instituição que ele disse não ser pública governamental, que “eram pessoas de fora, do estrangeiro que ajudavam a manter e ofereciam cursos gratuitos para pessoas carentes”. Conta que eram apadrinhados por estrangeiros e recebiam presentes.

6.7.4.3 ENEM e FIES

Lucas afirma só tentar o ENEM porque estava pensando em entrar numa faculdade privada com o FIES, porque soube que é pré-requisito para ter facilidade maior de conseguir o financiamento. Diz que “é uma boa, sem dúvida, pra quem procura uma faculdade, uma universidade que queira fazer e não tenha condições, realmente uma ótima escolha e um estímulo para alguns”.

A princípio se interessou em fazer Nutrição. Mas descarta a possibilidade de conseguir uma vaga numa universidade pública dizendo que “tem que estudar muito, e não me acho esforçado pra estudar e passar numa prova dessa que é bastante concorrida”. Sobre o FIES ele acha que “é bom, assim, tá ajudando as pessoas. Você pode fazer e só depois que se formar, pagar... Sem dúvida é uma ótima ideia e tem muitas pessoas que tão nessa...parece ser uma vantagem!”

Pergunto se ele sabe como funciona e ele diz: “não muito, só sei que é um financiamento... que você vai pagar depois com juros, óbvio... agora, se são abusivos não sei... sei que quero entrar” (risos). Quem lhe falou do FIES foram alguns clientes do salão em que trabalha e os colegas da escola. Já fez o vestibular numa faculdade particular (FANOR), mas não recebeu o resultado. Mas ainda está pensando muito, porque o FIES só pode financiar uma única vez, então o estudante deve saber de certeza o que quer. Segundo ele, não pode entrar num curso, desistir para começar outro. Por isso, está pensando bastante para saber o que realmente quer.

O outro curso que também lhe interessa é Estética. Mas é uma área que não tem certeza se quer, porque trabalha com o corpo também e ele não gosta. Prefere trabalhar só com face e cabelo, e diz: “então vou estudar muito, mas ao mesmo tempo vou ficar com uma coisa parada [a parte sobre o corpo]. Não sei, pode ser que quando eu começar a fazer, tenha o estímulo e goste, mas é uma coisa a se pensar, ainda”.

Pergunto por que Nutrição e questiono se ele pretende conciliar as áreas que sempre cita, ou se vai escolher uma delas, ele diz:

[...] [sobre conciliar] mais ou menos, eu teria mais era o conhecimento da Nutrição para poder trabalhar na minha área [...] é porque cabelo e Estética agregam uma coisa, e Nutrição encaixa um pouco, assim... Têm muitas clientes que reclamam: ‘ah, meu cabelo não cresce’... Estética tem tudo a ver com sua alimentação, e é uma coisa que eu gosto de estudar. Eu adoro ler, tipo se aquela fruta... Quais são os benefícios dela, eu gosto disso, eu tenho curiosidade, por esse motivo a Nutrição me chama um pouco.

Se tivesse de escolher naquele momento (na entrevista) entre a Nutrição e a Estética ainda não saberia que caminho seguir. Mas em 06 de maio de 2015, pelo *whatsapp*, me afirma ter decidido por Estética. Está trabalhando atualmente num salão de beleza no Bairro Dionísio Torres, que segundo informa é muito melhor, tanto o salário, como as condições de trabalho e as chances de adquirir experiência e de crescer.

6.7.4.4 Trabalho: sustento e satisfação

Diego chegou a trabalhar como costureiro e até gostava, mas mudou para o ramo de beleza por se identificar mais. Fez o curso de cabeleireiro pago (no valor de R\$ 1.500,00), no IA Social³⁴ que fica no Centro da cidade. Começou a trabalhar aos dezesseis anos como auxiliar de cabeleireiro num salão de beleza, que mesmo localizado no Bairro Meireles, classifica como intermediário em termos de qualificação do segmento. Ficou um ano e cinco meses, enquanto fazia o curso de cabeleireiro profissional, lavando cabelo, aplicando tinta e limpando o salão. Como ele diz: “fazia só coisas práticas e fáceis que não precisava de curso”. Na informalidade, trabalhava sem carteira assinada e recebia menos de um salário mínimo.

Estudava pela manhã e ia para o trabalho a tarde, onde entrava às 14:00h e saía por volta das 19:00h. Não gostava de limpar o salão, mas considera que precisou passar pela experiência, que sem esse trabalho não teria sido possível pagar seu curso que teve duração de seis meses. Disse que “estava disposto a fazer qualquer coisa para pagar o curso”. Acredita que nesse primeiro trabalho aprendeu a como falar com o cliente, a perder a timidez e lhe estimulou a aprender uma língua estrangeira, pois recebiam muitos clientes que eram turistas estrangeiros por ficar perto da Beira Mar. Mesmo não tendo feito ainda nenhum curso de línguas, ficou a motivação para posteriormente fazer. Informa que a dona do salão falava italiano, lhe presenteou com um dicionário e hoje consegue se comunicar minimamente nesse idioma.

No ano seguinte em 2013, saiu do salão no Meireles e começou a trabalhar como cabeleireiro num salão no mesmo Bairro onde mora, na Aerolândia. Ainda sem vínculo empregatício, diz que:

[...] é uma área que poucos têm carteira assinada... A gente trabalha mais com o valor do serviço com uma porcentagem...Exemplo: a cliente quer fazer umas mechas que custa R\$ 250,00, aí a gente ganha trinta por cento em

³⁴Empresa de Cursos técnicos e profissionalizantes, que informa na página na internet ser uma faculdade paga, de natureza privada filantrópica. <http://www.ebah.com.br/faculdade-iasocial>

cima desse valor...que se a gente for somar tudo, consegue mais de um salário [mínimo]. Então, por esse motivo compensa...

Hoje é especialista em cabelo: corte, escova, mechas, tinturas, alisamentos, penteados. Explica que tem três especializações nessa área: penteado, colorimetria (estudo das cores no cabelo) e cortes. Ele se identifica com a colorimetria. Gosta muito do que faz, mas às vezes pensa se trocava por Nutrição, pois além de também gostar dessa área, considera que esta última é financeiramente mais rentável e interessante. Informa que “como todo lugar [área], óbvio, o [ramo do] cabelo passa por umas crises financeiras, que querendo ou não te faz pensar em outra coisa”. Mas as condições de ambas as carreiras fossem as mesmas, não saberia dizer de certeza o que optaria fazer definitivamente.

Pelo que deixa transparecer, sua frustração com a escola só seria revertida se sua formação tivesse sido voltada para formação profissional na área de Estética. Do contrário, diz não ter tido nenhum prazer nos conteúdos escolares. Percebo que sua demanda pela aprendizagem é de cunho pragmático. Ele não sabia que havia o curso médio de Estética, a exemplo da Escola Estadual de Educação Profissional José de Barcelos em Messejana, que desde 2009 oferece alguns cursos profissionalizantes, dentre eles, o de Estética. Ao cogitar esta outra realidade escolar demonstra que talvez tivesse tido uma relação de menos insatisfação com a escola, mas quando ingressou no ensino médio disse ainda não ter certeza sobre o que queria. De qualquer forma, este tipo de escola é em tempo integral, em que os estudantes entram às 7:00h e saem às 17:00h, e como argumenta que precisava trabalhar talvez não tivesse sido possível optar por este investimento.

Procurei-o várias vezes para receber a redação sobre o que pretendia fazer após o ensino médio, que apliquei em sala para os demais colegas. E também foi difícil encontrá-lo para a entrevista, pois era famoso pelas faltas nas aulas. Professores, Núcleo Gestor e colegas lhe apresentavam como um aluno inteligente, mas relapso, sobretudo, pela infrequência. Até ele mesmo revelar e justificar que era por conta do trabalho e argumenta que, por exemplo:

[...] como já tinha dito antes, às vezes a gente tem umas crisezinhas [no seu ramo de trabalho], né?...E quando tinha uma cliente querendo marcar uma química [capilar], que é onde a gente mais ganha no salão e elas não poderiam ir a tarde, então eu fazia de manhã, porque estava precisando do dinheiro e marcava pela manhã e não vinha pra aula...

A vida escolar muitas vezes ficou em segundo plano pela urgência das obrigações diárias, em que o trabalho foi um agravante. Segundo ele, a escola nunca perguntou sobre os motivos da sua infrequência e ele nunca entrou em detalhes. Apenas reclamavam das suas

faltas. Só compartilhava sua dupla jornada de escola e trabalho com um colega da escola e um psicólogo que atende voluntariamente aos alunos na Igreja Paróquia da Paz. A Escola agenda os atendimentos para os alunos que julga necessitar de acompanhamento psicológico. Os mesmos acontecem duas vezes por semana dentro do horário de aula. Considera que o acompanhamento com o psicólogo foi importante, por achar que “nessa idade [adolescência e juventude] sempre se pensa que se está certo”. Acha que com esse profissional “dá para conversar, receber um conselho, uma ajuda... E é uma coisa que a gente sabe que não vai sair dali”. Ele demonstra sentir necessidade de desabafar e garantia de confidencialidade.

6.7.4.5 Influência sobre suas escolhas, sonhos e planos para 2015

Diego projeta para esse ano dar continuidade a sua formação profissional direcionada a sua área (beleza). Começa logo no início do ano fazendo o curso de maquiagem pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Além do valor do curso que custa R\$ 2.500,00, tem que comprar os instrumentos e os produtos. Questiono o alto valor de 2.500 reais que pagará pelo curso, ele rir e diz que é parcelado. O pagamento parcelado, por ser o único possível, na maioria das vezes, parece soar barato. São dois meses de teoria e prática. Diz que “é um curso um pouco puxado [oneroso], mas você vai trabalhar menos e ganhar mais”. Para ele vale a pena porque informa que se faz rápido e que a demanda é grande. No salão que trabalha, num sábado são feitas em média oito maquiagens no valor de R\$ 50,00 cada.

Compara seu serviço calculando que, se para fazer umas mechas a R\$ 200,00, leva mais de três horas de trabalho e só receberá R\$60,00, enquanto uma maquiagem que leva meia hora custando R\$ 50,00 e ele fica com R\$ 40,00, acha mais rendoso o último serviço que tem menos demanda, mas é importante ter essa alternativa.

Convidado a pensar sobre suas escolhas, avalia que advêm “da necessidade”. Depois diz não saber ao certo o que lhe conduziu a tais escolhas. Ao se questionar, considera que a vivência com amigos que atuam nessa área [beleza] tenha lhe motivado a seguir este caminho. Pergunto sobre a participação da sua família neste aspecto. Para, pensa e diz: “posso ser sincero?”. Sinalizo que sim, e ele completa: “a minha família nem sabe no que eu trabalho... sabem que é num salão, mas não sabem o que eu faço”. Pergunto se nem sua mãe sabe e ele diz que: “assim, acho que ela tem uma noção...às vezes atendo umas clientes lá em casa, então quando eu vou escovar meu cabelo, aí ela diz assim – ‘aqui não é salão não, viu?’. Mas assim, ela não sabe se eu faço tudo, o quê que eu faço, quanto eu ganho...”. Sua mãe nunca foi lhe

visitar no salão onde trabalha. Ele acrescenta: “no cabelo dela nunca fiz nada”. Conta que sua mãe não é vaidosa, não gosta de se arrumar e que nunca conversam, pois não tem intimidade alguma.

Confessa ter muitos sonhos, rir, mas fica reticente ao revela-los, e diz que são muitos, só não sabe se pode realizar, e resume dizendo que o “sonho principal é minha casa, acho que todo mundo tem isso [...] é um sonho geral [...] nossa casa, nossa estabilidade, nosso carro...” (sorrir e se emociona). Sobre o transporte argumenta: “sabe que nem vejo o carro como uma comodidade. Vejo mais como segurança, porque é muito arriscado pegar ônibus, às vezes a gente é assaltado na parada ou dentro do ônibus... então, o carro não protege, mas dá uma segurança um pouco maior, né?”.

No período que foi feita a entrevista (em 10 de dezembro de 2014) considerava que seu sonho mais próximo de ser alcançado no momento era a estabilidade profissional, por estar investindo na sua formação profissional e já vislumbrava as oportunidades de trabalho. Mas achava que os sonhos da casa e transporte próprio estariam muito distantes, porque reconhece que seu “trabalho não permite tudo isso” [eu complemento sua fala com o advérbio ‘ainda’, e ele aprova]. Em maio de 2015, com a suposta estabilidade profissional que ele julga ter alcançado, passa a mirar no projeto da casa própria, como informa em conversas pelo *whatsapp*.

Trabalhando muito e precisando continuar investindo na carreira, acredita que o curso de Estética vai agregar valor a sua formação. Assim, criam-se novas demandas e ele se debruça em novos propósitos. Ao questioná-lo sobre seus planos para o futuro, ele diz surpreso: “xi, pegou (risos)... não sei... penso num futuro pequeno... próximo. Tipo próximo ano, um curso, mas assim, um futuro para há cinco anos, não pensei. Não vou mentir”. Tem outros desejos guardados, mas fica reticente ao revelar. Diz que têm mais coisas que gostaria de conquistar depois, mas por enquanto só confessa esses.

Considera que encontrará muitas dificuldades, dentre elas, se habituar a uma nova vida de forte rotina de trabalho. Acha que suas chances e possibilidades de sucesso se devem “a vontade de buscar e fazer o melhor”. Gosta de fazer o que faz com zelo, cuidado e empenho, acreditando que vai se firmar no ramo da beleza.

Assume não ter plano b, caso o que planeja para o futuro não se realize. Considera-se muito otimista e não cogita que as coisas deem errado. Nisso se identifica e cita a influência dos livros de autoajuda. Quando questiono sobre o depoimento informal que me deu há meses atrás sobre não ter intenção de ingressar no ensino superior, ele responde que:

[...] sempre tive a ideia de fazer Nutrição, mas era uma ideia que ficava ali tão guardada que às vezes não tenho nem vontade dizer... Até me julgam assim, não pela minha área mas pelo meu próprio desinteresse da escola, seria um motivo de *chochar [blefar]*, assim... Por que ele vai querer aquilo [nível superior] se ele não quer agora? Então, por esse motivo ela fica mais guardada, porque já não quero agora. Como no caso do próximo ano que já decidi que vou fazer maquiagem.

Avalia como sua maior habilidade (embora, eu conceba como virtude) a sua prestação [adjetivo dele], pois acredita ser bom em servir aos outros. Diz que sua “forma de atender, não só profissionalmente, mas o jeito mesmo de tratar as pessoas, meu próprio jeito cativa muito”, acha esse seu maior diferencial. Desenha sua meta de ter o próprio salão, mas reconhece que precisará de tempo, muito trabalho e esforço. Considera como seu dom e vocação profissional cuidar da estética e da beleza das pessoas.

Diego é aparentemente extrovertido, inicialmente se mostrando aberto ao diálogo. O que me fez elegê-lo como interlocutor da pesquisa logo no primeiro contato. Ao conversar sobre questões que lhe parecem espinhosas, como por exemplo: família, sonhos, projetos de vida, ele recua e fica um tanto reticente. Aos poucos relata suas frustrações, desejos e suas pelejas cotidianas para alcançar seus propósitos. Mas a impressão que prevalece dele é sua receptividade, simpatia e eloquência.

Descreve sua família com reservas e desconforto. Ressente-se dos pais pela ausência de diálogo, aproximação, cumplicidade, atenção e interesse. Pelo que relata é como se fossem desconhecidos convivendo no mesmo teto. Com exceção da avó materna que elege como sua confidente e seu suporte afetivo, os demais membros familiares estabelecem laços frios entre eles, com escassa comunicação e nenhuma demonstração de afeto, pelo que conta. Não sabem da vida um do outro em coisas elementares, tais como: o nível de escolaridade da mãe; a origem da família, de onde vieram os antepassados recentes, no caso dos avós; seus pais não sabem exatamente em que trabalha; não conversam sobre suas rotinas ou as demandas do presente, e nem sobre suas expectativas ou planos para o futuro.

Segundo conta, sua escolaridade foi vivenciada sem qualquer incentivo ou acompanhamento familiar. Sua relação com a escola é descrita como um cumprimento de protocolo para alcançar o que lhe parece essencial, que é a aquisição de pré-requisitos para inserção no mercado de trabalho, dizendo que “é o ponta pé para entrar na faculdade”. Até a descoberta do prazer pela leitura aconteceu fora da escola. Pelas circunstâncias de falta de orientação aos estudos, o Centro de Desenvolvimento Infantil – (CDI) é o que aparece como

única forma de apoio que diz ter recebido. Foi o que lhe ofereceu o contato com cursos voltados para serviços e acabou lhe conduzindo para uma formação mais profissionalizante.

Observei nos discursos dos professores como pesquisadora, assim como, também, ao longo da minha experiência como educadora, que a escola olha com desconfiança, pesar e certa rejeição para aqueles que não manifestam propósitos e ambições para o prosseguimento estudantil como projeto de futuro. Diego começou a trabalhar antes de concluir o ensino médio por necessidade, como ele próprio diz: “porque meus pais não podia me dar eu que eu desejo [...] e eu desejo muita coisa, por esse motivo, por querer muito aquilo, eu ia atrás [...] como já disse antes, eu não tenho plano B porque não acredito que vá dar errado”.

Sua preparação é para atender suas demandas do agora. Por isso sua relação com o trabalho se sobrepôs ao investimento escolar, como explicou anteriormente. Mas sabe o que quer e precisa. Traçou até aqui o caminho que considera estratégico e pincela com os instrumentos que dispõe o quadro que almeja para a vida. Diego tinha suas razões para não se entusiasmar com o ingresso no ensino superior, mas se organiza e constrói rotas alternativas para conquistar o que necessita e deseja: profissionalização que lhe renda segurança e sustento imediato.

6.7.5 Caso 5 - Victor no território dos tatames – lutar para viver e viver para lutar

6.7.5.1 Nos Trilhos, nas trilhas e na arena da vida

Victor (nome fictício) tem 25 anos (no período da entrevista) e nasceu em 26 de abril de 1989 no município de Fortaleza – Ceará. Desde a infância mora no Bairro Papicu, entre a Avenida Engenheiro Santana Júnior na Comunidade Verdes Mares (onde nasceu e morou, e atualmente moram seus pais) e a Comunidade dos Trilhos (onde mora hoje com a mulher e a filha). Ele disse que os “Trilhos” é conhecido como “Os Índios” (não soube explicar a origem do nome). Além das Comunidades Verdes Mares e Trilhos, cita outras comunidades que ele considera ser “muito crítico também”, que ficam dentro do mesmo bairro, são elas: Areias, Pau Fininho e Barreiras.

Ao descrever todo território, ele chama as comunidades de bairros: “lá nos ‘Índios’ (Trilhos) é um bairro, lá na Verdes Mares é outro bairro, que é o maior que tem desses aí, mas dentro do Papicu são muitos bairros”. Percebo que só se refere ao termo comunidades quando falo dessa maneira, pois só lhes menciona como bairros. É como se de alguma maneira, intuitivamente, percebesse que comunidade é um atenuante de favela, mas oficialmente não

tem o mesmo reconhecimento social de bairro que deseja que se tenha. Se comunidade fosse um termo apropriado teria, por exemplo, a Comunidade do Meireles, a Comunidade da Aldeota, a Comunidade da Varjota, e assim por diante.

Morador da Comunidade/ Bairro Trilhos, como ele diz, descreve o lugar como tranquilo para quem mora lá, porque já conhece as pessoas. Mas para quem não conhece é perigoso, e que poderia ser melhor se tivesse mais segurança, por exemplo:

[...] é um bairro carente [...] é muito violento, que tem pessoas que roubam para usar entorpecentes e pode até roubar conhecidos [que não é normal acontecer], porque no momento daquele [sob efeito da droga] não sabe que é um conhecido. Já aconteceu isso lá no meu bairro, e o cara apanhou muito, só não matou ele mais por causa da família dele. Não pode roubar conhecido. Lá não é ruim [...] a gente entra e sai, e todas as pessoas que são envolvidas respeita a gente. Agora uma coisa: é não mexer com eles, entendeu? É diferente quando você é respeitado, assim, todo mundo me conhece, como diz na gíria, ‘considera você’, porque você é de lá, e minha família também é de lá, então a gente convive com isso [...]. Tenho uma filha de dois anos [...] por mim tiraria minha filha de lá pra ser criada em outro canto... Ao mesmo tempo é bom pra ela ver que as coisas ruim tipo: roubo, droga, traz só discórdia pra família, porque ela vai aprender a não se envolver com coisa errada também. Tem uma coisa negativa e uma positiva...

6.7.5.2 *Família extensa*

Seu pai é nascido num lugarejo chamado Palmeira no município de Beberibe. Sua mãe é nascida no município de Itarema. Sua sogra é nascida no município de Limoeiro do Norte e seu sogro no município de Maranguape. Já Victor, seus irmãos e sua mulher nasceram em Fortaleza. São sete irmãos por parte de pai, já que seu pai teve quatro mulheres diferentes. Com sua mãe teve três filhos, ele e mais dois irmãos já casados. Seus pais moram sozinhos hoje. Descreve a família como pessoas que ele ama demais, que estão sempre presentes e que são muito unidos. Diz que sua mãe é “super amiga” das suas irmãs, filhas de seu pai de relacionamentos anteriores.

Sua mãe tem 63 anos, foi empregada doméstica por um tempo, mas foi dona de casa a maior parte da vida. Seu pai tem 61 anos, trabalha em retífica de carro há 40 anos. Ambos têm ensino médio completo. Sua mulher tem 23 anos, tem nível médio e trabalha com serviços gerais num supermercado. Quando começaram a namorar ela ainda era menor de idade. Disse achar a vida de casado melhor que a de solteiro. Pois antes saía muito e que agora tanto faz, pois prefere ficar com a mulher e a filha.

6.7.5.3 Escolaridade

Fez a pré-escola na extinta Escola Feliz Amanhã (particular de bairro). Depois estudou na Escola Padre José Nilson (particular de bairro), na Coloniseux Oito (pública), na Escola José Medeiros (pública), na Escola Bárbara de Alencar (pública) e, por fim, na Escola Paróquia da Paz. Repetiu dois anos, na 4ª série e no 1º ano do ensino médio, e parou de estudar por cinco anos. Sentiu necessidade de voltar a estudar e terminar os estudos, dizendo: “pensei, eu vou voltar, se der vou fazer faculdade”.

Sua disciplina preferida é História, e as disciplinas que menos gosta são: Matemática, Física e Química. Ele diz que gosta de estudar, mas não muito “porque a gente quebra muita a cabeça, mas é bom porque volta a ler, a escrever bem, e nos trabalhos que a gente faz vai precisar disso tudo... é bom, hum [tom de dúvida], é bom”. Disse estudar umas duas horinhas por dia, mas só no período de prova (mas não diz exatamente o quê e nem como). Nas aulas de cidadania ele acha que “aprende as coisas que acontece no mundo, na atualidade, o que é pra fazer, pra a gente se prevenir de alguma coisa”.

Disse que toda sua família (pais, irmãos e esposa) e seu patrão incentivam para que ele se interesse por seus estudos. Ocupa todo seu tempo livre treinando artes marciais: jiu-jítsu e muay thai. Argumentam que ele só faz isso na vida. O esporte está em primeiro lugar, mas reconhece a importância da escola: “se Deus quiser vai servir pra minha sobrevivência [esporte], mas o estudo também vai servir”. Encara a escola como um fechamento de ciclo da vida e os efeitos que ela traz sobre questões práticas:

Quero terminar meus estudos. Quando eu não tava estudando eu tive dificuldade em algumas coisas, mas quando voltei a estudar eu já vi de outra forma, eu já sei explicar mais as coisas [...] porque a gente não estudando, a gente perde um pouco de conhecimento [...] e estudando fica com o conhecimento atualizado, ler melhor, vai ajudar [...] agora eu fico lendo e não gaguejo muito.

Sua vivência escolar foi marcada por infrequência, interrupções e pouca identificação com o universo educacional formal. Além de um curso de informática, que começou, mas não terminou, ele não se aplicou ou teve acesso a nenhuma outra experiência desta natureza. Nunca leu um livro e só fez o ENEM por incentivo dos pais, pois considera que:

[...] para passar no ENEM é preciso estudar muito, porque são noventa questões [...] é uma coisa boa pra quem estuda muito, quer se formar (...) é bom e um pouco ruim [...] tem gente que se mata de estudar pra passar e não

pagar uma faculdade, eu acho interessante, mas pra mim não interessa muito, não.

6.7.5.4 *Trabalhos fugazes versus a luta como aposta de profissão e promessa de prosperidade*

Começou a trabalhar aos treze e ficou até dezoito anos de idade na Academia Cearense de Tênis no Bairro Papicu, pegando bola de tênis. Ele relata que estudava pela manhã e trabalhava a tarde, mas que as vezes também ia no turno que deveria estar na escola. E explicou:

[...] é que lá é assim, a gente espera os clientes chegar, na hora que eles chegam eles chama logo o boleiro... não é só eu, são vários boleiros, são várias pessoas... Nós tamo aqui sentado aí chega uma turma. Toda hora tem gente lá. Quando eu não ia pra aula de manhã, eu ia pra lá. Mas meu horário fixo mesmo era tarde e noite, de quatro as dez [das 16:00h às 22:00h].

Sua fala revela que a infrequência escolar era algo corriqueiro. Era um adolescente que reservava seis horas do seu dia numa atividade trabalhista, sem vínculo empregatício nenhum e sem nenhuma garantia ou direitos. Recebia R\$ 70,00 reais por semana. A necessidade de obter alguma renda atraía mais sua atenção e intenções, do que a frequência à escola.

Aos dezoito anos, sem frequentar a escola, foi em busca de outro emprego, vindo a trabalhar um mês na McDonalds, onde disse que era muito cobrado, o trabalho era puxado (pois fazia tudo) e pagavam muito mal. Depois trabalhou seis meses no almoxarifado de uma Concessionária da Land Rover na Avenida Pontes Vieira, onde achava que ganhava bem, mas disse que teve uns problemas de desentendimento com o patrão e por isso foi demitido. Segundo ele:

[...] a pessoa vim que abuso pra mim, não dá certo não. Acho que a gente pode aguentar abuso dos pais da gente [...] sei que a gente precisa do emprego, mas humilhar a gente, não [...] graças à Deus, Deus me deu entendimento, e tem que aguentar, mas peço pra me dar força e arrumar outro emprego [...] as pessoas tão estressados e vem descontar na gente, isso é errado.

Trabalhou três meses com serviços gerais numa loja de *fast food* (comida quente que é preparada e servida rapidamente) chamada *The Burgers on the table*, na Avenida Dom Luís. Achava os vencimentos razoáveis, mas não gostava de trabalhar à noite, porque não queria abrir mão de ficar com a família. Foi então quando conheceu um dos seus grandes

entusiasmos de vida, permitam-me apresentar por outro trecho da música “Vale Tudo” do cantor e compositor de hip hop Mag:

Sou odiado por muitos, mas no Brasil eu fiz meu nome/ Família Gracie, Wallid, sujeito homem Wanderley, Minotauro, Pride, Japão/ Reza pra mim, não te levar no chão/ Estilo agressivo, ataque, defesa/Se desacreditar, vai ter uma surpresa/ Mata-Leão cruel/Três tapa no tatame/ Arm-lock, seu lock. Aqui não tem Van Damme/Faixa azul, orelha de cachorro pit-bull/ Pra ganhar fama oportunista, briga na rua com qualquer um faz cara de valente, estilo bad boy Mas não encara pela frente um 'pró', 'é nós' Usada por moleques, pra destruir a arte/ Mas na nossa família, babaca não faz parte/ Muito preparo e muito exercício/ Prazer, o meu nome é Jiu-Jítsu.

Conta que trabalhou uma temporada como instrutor de jiu-jítsu numa academia próxima a Avenida Santos Dumont, para cobrir a ausência de um profissional. Depois numa academia atrás da Avenida Dom Luís e onde está desde o início do ano. Segundo ele, o primeiro contato que lhe despertou o interesse foi no programa *Pride* mais ou menos em 1999, em que o atleta Minotauro, que veio do jiu-jítsu e antigamente era do Vale-tudo, sempre se superava e chamou sua atenção. Sentiu-se motivado ao ver a aula de jiu-jitsu da Academia Cearense de Tênis, onde trabalhou, mas diz que:

No tempo que a gente era jovem, né?... [questiono se hoje não se acha mais jovem e ele justifica]: É que quando a gente cria um laço familiar é diferente... tem sua esposa, sua filha, você não quer mais ir pra balada... Quando eu vivia muito em balada, querendo brigar [...] a gente quer praticar arte marcial e ia pra quando chegar lá se tivesse alguma briga, ir brigar...não vou mentir [...] lutador é desse jeito, tem lutador que vai, começa que é o tal e já vai balada pra brigar. Eu era desse jeito, mas aí quando comecei a me envolver com minha mulher, não me interessou mais não [...] mas quem me apresentou (artes marciais) foi por causa disso: ir pras festas brigar.

Ele disse que depois se conscientizou e entendeu que a luta não é para isso. Fala orgulhoso que pode treinar de graça em qualquer academia, porque é considerado atleta. Na época a mensalidade era uns trinta reais e ele chegou a pagar um tempo, mas comenta que hoje é caro, custa R\$100,00 a R\$120,00. Conta que ainda tem contato com seu primeiro professor de jiu-jítsu, que mesmo ao mudar-se para outra academia, quis leva-lo pra treinar consigo. Mas Victor não tinha dinheiro para o transporte. Depois se aproximaram novamente, mas não tinha como pagar pelo treino. O professor articulou treino gratuito em outras academias, e lhe disse: “não cara, você não precisa pagar não, você vai ser meu bolsista”. Relata que fez um treino noutra academia próxima, onde treina o irmão de sua mulher, e conheceu outro professor que gostou do seu desempenho e lhe convidou para treinar lá.

Explicou ao professor que não tinha como pagar a mensalidade que custava R\$100, e ele teria lhe tranquilizado para não se preocupar, pois também seria bolsista deste outro profissional. Ou seja, Victor informa que aos poucos, com seu empenho nos tatames, foi garantindo espaço e concessão nos pagamentos. Onde concomitantemente, passou a trabalhar com serviços gerais de uma academia e diz:

[...] eu tenho seis anos de jiu-jitsu e de muay thai só tenho dois anos, e lá onde eu treino é mais muay thai, mas só que pra gente começar a dar aula tem que ir aprendendo mais... lá eu me sinto bem e com o tempo eu posso dar aula... Mas só assim que eu não gosto muito de dar aula, o meu negócio é lutar. No início a gente faz uma luta, e vai fazendo outra [...].

Aos poucos Victor vai se encantando pelo universo das lutas marciais, e o alvo que procura atingir é entrar profissionalmente para o MMA. Engelke (2012, p. 1) oferecem um breve panorama histórico e uma apreciação sobre o novo segmento esportivo com amplo apelo midiático:

Como o talento da [carioca] família Gracie estivesse mais nos tatames do que em salas de reuniões, Rorion [um dos fundadores] vendeu a marca UFC, em 2001, por cerca de dois milhões de dólares. Hoje, o UFC está avaliado em dois bilhões de dólares e o MMA³⁵ é o esporte que mais cresce no mundo. Profissionalizou-se: há regras, *rounds*, categorias de peso, testes *anti-doping* e *reality shows*. O sucesso, contudo, é algo que só muito raramente vem sem polêmica. Não é difícil encontrar, por exemplo, quem veja no MMA pura selvageria, verdadeira rinha humana, que dessensibiliza por meio da espetacularização da violência – a agressividade desmedida, o sangue jorrando, a excitação voyeurística levada ao paroxismo em *replays slow motion* – razão pela qual deveria ser proibido. (...) se ampliarmos o princípio de modo a pedir a proibição de tudo o que espetaculariza a violência, logo nos veremos na incômoda posição de reivindicar censura prévia para filmes de Hollywood e jogos de *videogame*. Não cabe aqui julgar a validade de ambas as perspectivas. Meu propósito é mais modesto: por ora, não vai muito além da observação de que o MMA – como o futebol, o samba e a depilação íntima minimalista – é mais um produto de exportação do Brasil. Brasileiros são excepcionalmente bons, quando se trata de machucar adversários em arenas de MMA. Obviamente, os tempos em que a pura técnica do jiu-jitsu bastava para garantir a vitória ficaram para trás; hoje, o atleta que se pretenda de ponta deve ser no mínimo igualmente bem treinado em *wrestling* e *muaythai* ou boxe. Não deixa de haver certa ironia aí. O MMA nasceu do desejo de uma família carioca de provar que era possível fazer as coisas de um jeito radicalmente diferente – somos franzinos e lutamos com as costas no chão, mas vencemos. Quando enfim torna-se um esporte reconhecido, no qual o sucesso depende, sobretudo, da habilidade em misturar técnicas distintas, lá estão os brasileiros novamente no topo (temos quatro campeões no UFC, metade das categorias). Parece ser o caso de lembrarmos uma vez mais que, sim, inventamos nossos próprios modos; mas

³⁵ MMA – Mixed Martial Arts – Artes Marciais Mistas.

se tivermos que adicionar outros, se formos obrigados a bater tudo no nosso liquidificador antropofágico, tanto melhor. O MMA é apenas mais um dos nossos palcos.

Mesmo polêmico, o MMA se propõe a modalidade de luta esportiva. Por isso, passa por um processo de massificação, ganhando, pela midiaticização, a legitimidade social, novos adeptos praticantes e uma legião de fãs que acompanham empolgados um esporte que vive a tensão de equilibrar a busca pela excitação no formato do espetáculo do combate e a tolerância à violência.

Victor conta atualmente treinar em duas academias de artes marciais entre os bairros Papicu e Varjota. Treina jiu-jítsu numa e muay thai noutra. Acredito que sejam academias pequenas e informais, pois não encontrei o endereço no mapa e nenhuma referência na lista de telefone, embora ele dê detalhes de onde e como funciona. Prefere o jiu-jítsu por treinar há mais tempo, e entra em contradição ao dizer que no muay thai só tem um ano, ao contrário de antes, que disse ser dois anos. E diz:

[...] pra a gente entrar numa luta de MMA tem que ter as básicas do Muay thai, porque cada arte marcial tem que se aperfeiçoar, e agora vou ter que fazer Boxe também, pra afiar mais a trocação que é *pro* soco, e agilidade, né? [...] no MMA são várias artes, né? Mas sou mais especializado no Jiu-jitsu.

Ele narra sua rotina em 2014 da seguinte forma: de meio dia às 14h, treinar Jiu-jitsu numa academia. Uma hora de almoço e descanso. Das 15h as 19h trabalhar na recepção e com serviços gerais na outra academia onde além de funcionário, também treina muay thai depois do horário de trabalho, das 19h às 20h. E de 20h às 21h treina jiu-jitsu novamente. A cada semana repete duas aulas por dia da mesma modalidade, ao todo são três treinos por dia.

Glorifica a Deus por ter colocado as artes marciais em sua vida, para segundo ele, “não se envolver com coisas erradas”. Diz que no passado se envolveu por dois anos com o uso de entorpecentes e que isso lhe fez muito mal e a sua família também. Atribui a sua recuperação a “Deus e Jesus Cristo, que motivou pra eu trabalhar, pra fazer minha arte marcial, e sair disso”, e diz: “tudo que tenho e sou hoje foi Ele que me deu, se não eu não estaria nem aqui.” Inicialmente fala sobre o assunto com certo constrangimento, mas depois se mostra inclusive disposto a colaborar usando seu depoimento para combater o uso de drogas: “Sempre falo pros menino que tão começando um projeto, que moram perto da minha casa, pra não se envolver com isso (uso de drogas) que eu sirva de exemplo”.

Através de uma tia materna foi encaminhado a Clínica de Reabilitação Caminhando no Deserto e acredita que foi Deus que lhe colocou lá: “pra refletir sobre minha vida, pra eu virar um homem e sair desse mundo de drogas, de crime [...] isso é pra mostrar que Deus existe, eu sou um milagre de Deus [...] Isso é pra as pessoas ver que se você tiver fé em Jesus e força de vontade, você sai dessa.” Ele gostaria de ter condições financeiras para ajudar a clínica (particular) em que se tratou e diz que o responsável falou que, às vezes, tira do próprio salário para sustentar a clínica. Disse que costuma esporadicamente visitar a clínica para dar um apoio e avalia este grupo como sua segunda família, onde considera ter se tornado um homem, e elege o grupo das artes marciais como sua terceira família.

Informa que já estava no Jiu-jitsu quando começou a usar drogas e que perdeu tudo usando cocaína. Diz que já deu palestra para o pessoal da sua rua, porque segundo ele, todo mundo sabia que ele era usuário de droga, e frisa que faz questão de falar sobre isso, que está à disposição para dar palestra como ex-dependente químico, que é

[...] para as pessoas saberem que há jeito para quem usa drogas [...] pras pessoas não desistir dos seus filhos, que se você batalhar isso é muito importante [...] minha mãe e meu pai, e minha mulher, que foi uma guerreira, por isso que tenho uma filha com ela, aguentaram muita coisa, mas nunca desistiram de mim, e hoje eu tô aqui. Por isso, enquanto tiver vivo, minha fé em Deus não vai se apagar.

Quando questiono que outro trabalho gostaria de fazer ele diz sem vacilar que não há mais nada que gostaria de fazer. Trabalhar com as artes marciais é seu único e maior propósito de vida. Revela que deseja ir aos Estados Unidos para trabalhar treinando as artes marciais, acreditando que quando se trabalha com o que se gosta sempre se faz bem feito.

Seu sonho americano perpassa os caminhos do octógono iluminado dos UFC (*Ultimate Fight Combat*). Oito lados com estrutura de redes com uma concepção que lembra uma jaula ou ainda uma gaiola que nos remete uma rinha de animais, num espaço paradoxalmente opressor e triunfante, o embate consiste alcançar a vitória deflagrando seu oponente. Victor lamenta ainda não ter tido essa honra: “eu nunca lutei MMA, eu ia lutar agora em dezembro, ai eu tive uma fratura treinando para lutar e acabei quebrando um braço, onde eu ia ganhar um dinheiro. É assim no Jiu-jítsu, a categoria só ganha medalha, mas o “absoluto”, já ganha dinheiro”. Victor explica que as lutas que valem dinheiro são mais disputadas do que as lutas que são conferidas apenas os títulos. Além do comércio entrelaçado a ambição pelo retorno financeiro rápido e o sucesso, Zaluar (2012, p. 2) discute os desdobramentos culturais e éticos desta prática esportiva:

[...] algumas das características de qualquer esporte nessa atividade – o prolongamento da diversão, a existência de regras para evitar que os participantes sejam feridos, a imprevisibilidade –, ainda assim não se destaca o que caracteriza o espírito esportivo, ou seja, que o jogo é mais importante do que a vitória. Na luta, importa muito mais esmagar o adversário. E isso é uma preparação para o que se denomina hipermasculinidade ou aquela postura que se impõe pela força, pela superioridade física, pelo domínio sobre os mais fracos.

Victor considera que o auge dos seus planos seria chegar “ao melhor evento do mundo, que é o UFC”. Comenta que o professor de MMA é o empresário que negocia as lutas, que todo professor tem um mestre. Acima dos meus professores tem um mestre, que é o mestre professor de seus professores treinadores, e cita mestres renomados nesse campo, dizendo: “são eles que levam a gente para o MMA. Eles marcam a luta pra gente, são eles que são nossos empresários”.

6.7.5.5 Planos para o futuro

Após a conclusão do ensino médio, a partir de 2015 ele pretende investir seu tempo e esforços integralmente no treino para lutar. Argumenta que só aperfeiçoando suas habilidades é possível alcançar seu projeto de vida que é viver da luta das artes marciais. Vê como percurso o treino constante e o ápice das suas conquistas é lutar via MMA. Trabalha na academia do seu treinador e recebe menos de um salário mínimo, sem vínculo empregatício. Quando questionado sobre sua condição de trabalho ele justifica: “meu patrão é como se fosse um irmão, um pai... (titubeia)... um pai não, mas um tio”. Seu empregador desenvolveu uma relação paternalista em que, mesmo não cumprindo as obrigações de empregador, ele conquistou o respeito, a admiração e uma profunda gratidão de seu empregado informal. A isenção das mensalidades para as aulas de artes marciais é tomada implicitamente como parte do pagamento de trabalho.

Ao responder sobre sua informalidade trabalhista ele ressalta a generosidade do patrão dizendo que ele lhe ajuda sempre que precisa para comprar um remédio para filha e outras urgências. Reitera: “ele já me dá o bastante para me sustentar. E tem outro cara que me ajuda muito, que é advogado e treina Jiu-jitsu, é patrocinador meu, que de vez em quando eu faço depósito [bancário] pra ele, e faço trabalhos de Continuo”. Seria uma espécie de office-boy (menino de escritório) que executa pagamentos, serviços em cartórios, compra e busca de materiais. Percebo que há uma confusão entre trabalho e troca de favores entre os membros

que ele indica como um grupo de pessoas que criaram um vínculo como se fosse uma família das artes marciais, “porque a gente treina quase todo dia em vários anos”.

Vitor aciona uma série de elementos para se cercar de apoios e suportes que julga necessário a sua jornada: família, escola, grupo de trabalho e religião. Informa que frequenta a igreja católica e a evangélica, porque acha que Deus é um só, mas disse se identificar mais com a última, mais precisamente a denominação Igreja Siloé que conheceu através da clínica onde se reabilitou, que segue a linha de trabalho pela religião. Acha que suas escolhas e decisões vêm do discernimento que pede a Deus, e considera que se Ele colocou as coisas na sua vida tem que aproveitar [...]. E diz: “se você tá numa coisa que você gosta [...] nós todos somos capaz, se eles chegaram lá eu também posso chegar, eu sempre penso nisso, todo mundo é capaz [...] fico vendo... meu irmão esse bicho tá bem, eu posso ficar bem um dia [...]”.

Seus planos são: trabalhar e se esforçar muito para ser um lutador profissional. O passo a passo é o seguinte: “eu penso assim, hoje tô lá, dou o meu possível, treino e o empresário da gente que é nosso professor de Jiu-jitsu e Muay thai, prepara a gente para o MMA”. Seus sonhos são: “primeiro dar o melhor para meus pais, se eu for lutador meu primeiro salário que ganhar bem, vou perguntar ao pai o que ele quer, vai ser pra dar a eles o que precisarem”. Deseja dar um sítio para seu pai descansar, pois conta que ele trabalha há 40 anos e nunca teve férias. Seu pai já é aposentado, mas precisa trabalhar porque são muitos gastos para viver e quer dar o melhor para família. Sabe que precisa cuidar da nova família, a mulher e a filha, mas primeiro quer ajudar aos pais.

Acredita que seu desejo para o futuro, e considera um sonho possível, é ser lutador, porque treina muito e se um dia fizer uma luta crê que:

[...] através do meu esporte e da palavra de Deus eu posso salvar vidas [...] não quero ser rico também, não. Só quero ter o suficiente pra viver com minha família, para mim também ajudar pessoas que necessitam [...] trazer ela pro esporte é muito melhor [...] fazer um projeto social para tirar crianças da rua, ajudar as clínicas que precisam de ajuda [...] porque a gente vê que o mundo que a gente tá hoje, se a gente não tem, tem crianças que vê o homem lá dá e vê que o futuro é vê tipo ostentação, a gente vê que é só ilusão, é muito dinheiro, pode ficar rico, mas não é a paz... que a gente tem de ser um trabalhador e dormir num colchão tranquilo [...] a pessoa dizer que é um traficante e dizer que dorme tranquilo, dorme nada, pode viver bem, ter luxo, mas não ter Deus no coração é mesmo que nada [...].

Victor acredita que tem chances porque se considera muito empenhado, pontual, disciplinado, paciente e sociável. Revela que não tem plano b, pois não cogita a possibilidade

se seus projetos não darem certo, o máximo de ajuste de plano é dar aula de Jiu-jitsu e Muay thai.

Entrar para faculdade não está nos seus planos. E acredita que vai lutar fora do país. Quer ir embora argumentando que lá fora no (EUA) tem mais janelas [oportunidades de eventos onde são ‘descobertos’], porque diz que aqui só “dois ou três consegue”. Tem um amigo que fez cinco lutas e foi para o UFC, mas tem outros que já fizeram quarenta lutas e não conseguiram entrar no UFC. Victor atribui a sorte e a quantidade de janelas para alcançar o êxito nesse segmento, onde um olheiro dessa área seleciona atletas. E diz que é difícil ser conhecido, conseguir patrocínio e que tentar outro emprego é muito complicado, porque acha que no Brasil tem muita corrupção, “o salário só é setecentos e pouco [reais], por isso as coisas são mais difíceis, e não deixa as pessoas crescerem”. Cita que “nos EUA o salário é dois mil dólares que equivale a quatro mil reais”. Finaliza reafirmando: “Eu só quero trabalhar fazendo o que eu gosto e dar uma melhora de vida pra minha família”.

Victor demonstra uma profunda ligação e cumplicidade com a família, onde confiança e apoio se expressaram em momentos difíceis, como cita sua reabilitação da dependência química. Assim como, compreende como uma segunda ordem de família a relação que estabeleceu com os integrantes da clínica de reabilitação onde se tratou, e, por conseguinte a dimensão religiosa que ele informa que é dada ao tratamento de recuperação, feito através da Igreja evangélica de denominação Siloé. Também se refere como uma terceira ordem de família o grupo de artes marciais do qual faz parte, por considerar a convivência, a afinidade de interesses e o apoio entre eles um vínculo importante.

Velho (1994) trata da relação de aproximação e distanciamento entre os indivíduos, como os usuários de drogas, por exemplo, que não são estabelecidas exatamente pelas práticas, mas pelo pertencimento da classe e da posição social. Mas Victor só percebe a suposta aproximação pela identificação com o esporte. Aproximação interpessoal superficial que se estende ao trabalho. Pois, no trabalho ele mistura e confunde a relação de obrigações e direitos trabalhistas que lhe deve seu empregador com a suposta amizade e postura paternalista que diz que o patrão lhe confere. Por acreditar na proximidade de afinidades, ignora o não cumprimento dos seus direitos e se conforma com o apoio moral para cavar oportunidades no meio das lutas comerciais (MMA) e com atitudes assistencialistas como: compra de remédios para a filha, ajuda financeira para imprevistos emergenciais etc.

Alegando a difícil inserção no mercado de trabalho, se submete a uma provisória situação de trabalho informal, sem garantia alguma e uma remuneração indevida, (recebe menos de um salário mínimo) que é descumprida conforme a legislação trabalhista prevê, e se

sente profundamente grato e satisfeito. Sua visão de precariedade trabalhista é tão alienada, no sentido marxista mesmo, que o Victor parece não saber o valor do seu trabalho e não se dá conta da exploração de sua atividade.

Sua relação com a escola parece ser bem pragmática enquanto a aquisição de um pré-requisito social e profissional, mas reconhece as vantagens da atividade escolar pela via do aprendizado como forma de compreender melhor o mundo, mesmo que seja mencionado secundariamente no seu discurso sobre a escola. Sua avaliação é de que todos somos capazes, logo, ele também se inclui na fileira daqueles que se fizerem por merecer alcançarão o que desejam, via trabalho, competência, apoio e espiritualidade.

Infelizmente, não obtive mais contato com Victor no ano de 2015. A Escola e alguns colegas de turma disseram não saber informar nenhum contato dele. Ele não me forneceu contato de telefone e nem endereço detalhado (rua, número de residência). Os colegas mais próximos disseram que ele havia mudado de telefone e que não costumava compartilhar o perfil de rede social. Quando procurei encontra-lo através do pessoal de sua turma, um dos colegas comentou pelo *whatsapp*: “Ele é sumido assim mesmo. Não gostava nem de ir a aula. E também tem uma filha, aí fica difícil de falar com ele”.

De qualquer forma, até o último encontro que tivemos na ocasião da entrevista no dia 11 de dezembro de 2014, seu projeto de vida era claro: ser um lutador profissional. Até aquela ocasião, manifestava obstinadamente a paixão pelas artes marciais, e viver da luta seria sua maior realização. Sentia-se responsável por cuidar da família de origem e a nova família. Tinha o propósito de colocar suas habilidades com as artes marciais a serviço de projetos sociais que ajudem crianças e jovens carentes, para segundo ele “afastá-los do caminho das drogas e do crime”. Disse não desejar riqueza, mas desejava ter o suficiente para viver bem e viver trabalhando com o que tanto gosta de fazer: que é lutar.

6.7.6 Caso 6 – Taciana: mãos que cuidam – trabalho doméstico, trabalho com idosos e apreço ao voluntariado

6.7.6.1 Nasce na capital, é criada no interior e retorna a capital em busca de trabalho

Taciana (nome fictício) têm 20 anos (na época da entrevista) e nasceu em 21 de março de 1994, no município de Fortaleza – Ceará. Aos dois anos de idade mudou-se para a cidade da família de seu pai em Guaraciaba do Norte, na Serra da Ibiapaba, onde passou a

infância e a adolescência morando lá com os pais, até que, aos dezoito anos voltou para Fortaleza com o apoio de seus tios paternos para trabalhar como doméstica.

6.7.6.2 Família – admiração pelo pai, conflitos com a mãe – ranços históricos de discriminação racial rodeiam sua relação familiar

Taciana é oficialmente filha única. Ela conta que há boatos de mais duas irmãs, que seu pai teria tido fora do casamento, mas que nunca foram comprovados. Seus pais se conheceram num velório e ali mesmo se cortejaram, e começaram a namorar. Casados há trinta anos, passaram-se dez anos casados, sem conseguir engravidar. Chegaram a pensar em adoção, quando enfim sua mãe engravidou dela. Teve problemas no parto pelo excesso de peso e problemas de pressão. Aos dois anos de idade, tiveram que ir embora de Fortaleza para a cidade natal de seu pai. Sua avó paterna adoeceu seriamente e precisava de cuidados. Sua mãe não era bem aceita pela família de seu pai por ser negra, mas sua avó (que segundo ela, era racista) considerava que, no critério de cuidados com limpeza, sua mãe faria um serviço melhor que as próprias filhas, no caso, as irmãs de seu pai. Trocando em miúdos, como nora negra sua mãe não era bem vinda, mas como serviçal a função lhe cabia bem.

Taciana descreve o pai o tempo todo como um homem lindo: “é um amor de pessoa, uma gentileza, calmo... mas bebe todo dia, é uma benção (tom de ironia)”. Ele tem hoje 59 anos. Nascido em Guaraciaba do Norte, veio para a capital trabalhar como pedreiro desde os catorze anos de idade, exercendo essa profissão até hoje. Conta que ele teve chance de chefiar os pedreiros numa firma com carteira assinada, mas não se sentia bem liderando outros. Assim, passou a trabalhar por conta própria, e só ganha no dia que trabalha, inclusive, hoje tem dificuldade de reunir a documentação para se aposentar. Conta que por isso ele vai tentar se aposentar como trabalhador rural.

Taciana conta ter comprado recentemente, com muito sacrifício, seu primeiro *notebook*. Embora tenha suas demandas pessoais, todo mês ela manda um dinheiro para os pais. No período invernos o trabalho na construção civil diminui e ela precisa mandar uma ajuda maior.

Sua mãe tem hoje 49 anos. Nasceu na Paraipaba e tem mais 21 irmãos. Veio para Fortaleza aos doze anos trabalhar como babá, ainda menina cuidava de outras crianças. Em seguida se encaminhou como doméstica trabalhando em casa de família. Assim como foi o caso do pai de Taciana que ainda adolescente, aos catorze anos, iniciou a labuta nos canteiros de obra da capital. Ambos engrossaram os registros de uma antiga tradição de exploração do

trabalho infantil, que embora tenhamos ainda hoje práticas clandestinas desse tipo, há um conjunto de leis, denominado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)³⁶, criado para proteger e amparar as crianças e adolescentes no país.

A jovem apresenta a mãe como uma mulher “agressiva, temperamental, explosiva”, que “fala demais e briga por qualquer coisa”. Conta que sua mãe não tem contato com a família de origem a mais de vinte anos, que não sabe mais nem onde fica sua cidade natal e que guarda mágoa por ter sido explorada no trabalho pela própria mãe (avó de Taciana) desde criança. Conta que sua mãe narra que, enquanto seus irmãos eram poupados, ela tinha que dar conta de todas as tarefas domésticas. A família jamais lhe procurou – nem os pais, nem os irmãos. É como se ela tivesse experimentado a orfandade pelo abandono, pois não se sente com família, evitando falar nos mesmos.

Taciana diz que seu avô materno e uma tia (irmã de sua mãe) eram brancos e de olhos verdes, e que sua avó materna era negra. Mas que só sua mãe, que era negra, tinha que trabalhar. Sinto que a narração da trajetória e descrição que Taciana faz de sua mãe, como uma pessoa mal humorada, seca, nada afetuosa e muito amarga, tem muito de uma história vivida no limite, ferida nos afetos, no respeito e na dignidade humana que experimentou ao longo dos anos.

Relata que sua mãe nunca estudou, “até tentou o EJA, mas não foi pra frente. Era à noite, eu era pequena, começava a chorar, não tinha com quem me deixar, acabou que ela nunca mais foi”, diz Taciana. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ainda uma teia cheia de desafios. Da matrícula a conclusão das etapas escolares, essa modalidade precisa convencer pessoas com distorção de idade e série a se inserirem na cultura escolar tardiamente, já vivenciando e conciliando outras responsabilidades, que lhes rouba muito tempo e energia: como é caso dos que tem família e trabalho, sobretudo, para a mulher adulta do interior, envolta em uma cultura machista que ainda impera sobre o gênero feminino.

Tradicionalmente, nos aspectos família e vida doméstica, são dados ao gênero feminino mais encargos e se espera mais renúncia do que do gênero masculino. A dominação do homem sobre a mulher é exercida por meio de uma violência simbólica, em que a relação

³⁶O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, que regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes inspirada pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, internalizando uma série de normativas internacionais: Declaração dos Direitos da Criança, Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude e Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil (BRASIL, 2002).

de poder é compartilhada inconscientemente entre dominador e dominada, determinada pelos esquemas práticos do habitus, conforme Bourdieu explicita:

[...] O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos ‘habitus’ e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. Assim a lógica paradoxal da dominação masculina e da submissão feminina, que se pode dizer ser, ao mesmo tempo e sem contradição, espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se nos mantivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce sobre as mulheres (e os homens), ou seja, às disposições espontaneamente harmonizadas com esta ordem que as impõem. (BOURDIEU, 2002, p. 49-50).

Dessa maneira, é naturalizado que a mulher tem obrigações inerentes a sua “natureza feminina”. Na condição de mulher, deve se entregar mais a maternidade e ao matrimônio, assim como, as responsabilidades doméstica cotidianas, sob pena de ser “mal vista pela sociedade”, como uma mãe ausente, uma esposa negligente, como aquela não cumprir com as funções “próprias” desse gênero, tidos como “papéis sociais”. Assim, muitas mulheres adiam, tentam conciliar como podem, ou abdicam de suas demandas ou projetos pessoais, como pode ter sido o caso da desistência escolar da mãe de Taciana.

Os relatos de Taciana repetidas vezes dão destaque às questões étnicas pela cor da pele e dos olhos de seus familiares. Destaca que seu pai “é lindo, só tem o *buchão* [barrigudo], mas ele é perfeito, têm os olhinhos bem verdes...”. Da mesma forma descreve seu avô e a tia materna: “eram bem branquinhos e sua minha, avó materna era uma nega”. Sutilmente, aparece um discurso de (*des*)valorização na descrição de determinados elementos físicos. Também chamou a atenção para a obesidade na família. Ela diz que toda a família acha normal ser assim, que ninguém se preocupa com saúde:

Na minha família é tudo com noventa e cento e tantos quilos. A gente diz que é uma família peso-pesado: meus tios, tias, [...] minha avô quando morreu precisou encomendar o caixão porque não cabia nesses normais [...]. Meu pai por apresentar problemas de pressão alta, colesterol, coração, diabetes, teve que diminuir o peso, mas todo mundo é assim que nem eu. Já é hereditário. Do jeito que é minha mãe eu também sou, só que minha mãe tem um corpinho mais definido, eu já não nasci com essa sorte.

Em nenhum momento menciona sobre suas características físicas, mas ela traz à tona, ao longo da conversa, vários comentários sobre a descrição física dos familiares e apreciações negativas nas entrelinhas sobre o próprio corpo. Também observei algumas de

suas publicações na página de seu perfil público na rede social *Facebook*, em que ela se identifica e reproduz uma postagem de um perfil chamado “Eu sou redonda, sexy e bonita. #Sou mais eu”, no mesmo site de relacionamento, demonstrando a necessidade de se autoafirmar:

Eu não tenho barriguinha de tanquinho. Estou longe de ser considerada uma modelo, mas sou mais eu. Eu como muito, tenho curvas, tenho mais gordura do que deveria e tenho cicatrizes. Eu tenho uma historia, algumas pessoas me amam pelo que sou, alguns me odeiam pelo mesmo motivo. Amo ficar de pijama e sem maquiagem . Eu sou amável e louca. Eu não finjo ser alguém que não sou, você pode me amar ou não. Mas não vou mudar. Mas se você merecer, faço isso com todo prazer. Mas sua vida só vai pra frente quando você desapega das pessoas que te levarão para trás. Pessoas perfeitas, não brigam, não erram e principalmente não existem. Eu sou redonda, sexy e bonita. #Sou Mais Eu.

Taciana evidencia sua insatisfação com a ditadura da beleza que impõe um padrão estabelecido como ideal e que ela não se vê enquadrada. Sua insistência em responder com desagravo remete um incômodo que aparece em sua fala recorrente na entrevista e nas postagens na *internet*. Seus comentários deixam pressupor uma proteção e defesa por antecipação a qualquer possível ataque social, que discrimina os diferentes ou aqueles que fogem as regras e modelos dominantes impositivos.

6.7.6.3 A percepção que Taciana tem da mãe e a relação distanciada entre elas

Por várias vezes ela fala da dificuldade de se relacionar com sua mãe. Ao contrário da forma afetuosa de que fala do pai: “bebe todo dia, mas ele é perfeito”. Sempre que pode manda presentes para ele, e quando vai ao interior ela disse levar uma “bolsa gigante com: roupa, perfume e sapato”. Mas diz: “E pergunte o quê que eu levo pra minha mãe”. Pergunto: “O quê?”. Responde: “Nada”. E dá uma risada.

Pergunto por que, e ela relata: “porque ela não gosta de nada. A gente não se dá muito bem, tudo dela é muito certinho. Não posso deixar uma toalha no banheiro, não posso bagunçar meu quarto, não pode nada [...] ela é muito rigorosa”. Sua mãe tem ciúme dela com sua tia, irmã de seu pai, pois a filha se relaciona bem com a tia. Taciana diz que percebe o ciúme da mãe, embora a genitora não assuma. Sua patroa e suas colegas de trabalho lhe orientam a tratar melhor a mãe e ela disse ter se esforçado. Agora já leva uns doces de presente para tentar agradá-la. Mas disse que não é a mesma coisa quando como manda

presentes para o pai, pois diz que “ele fica feliz, tudo ele gosta”. Mas disse não ser fácil agradar a mãe. E descreve o jeito e a aparência física de sua mãe, dizendo que:

[...] a mulher não usa sabonete, nem perfume, não gosta de shampoo [...] o cabelo dela é cortado que nem homem, curtinho [...]. Todas essas coisas que era pra eu levar pra minha mãe, eu levo pra minha tia, porque ela sim gosta. [...] Aí não levo nada [para mãe]. Ela não tem nem as orelhas furadas [...]. A mulher não gosta de uma calcinha bonita, só usa umas calçolas horrorosas. Roupas, sei que não acerto e dou o dinheiro pra ela comprar. Ela compra aquelas roupas parecendo uma velha, uma mulher que não tem nem cinquenta anos [...]. E ela é bonita, uma negona bonita, mas ela não é cuidadosa, zelosa, não pinta as unhas, não tira a sobancelha [...]. Nunca gostou de festa, de se arrumar. E o pai quando era mais novo saía sozinho e ela ficava em casa. Ela veio saber como usar um absorvente quando eu menstruei e ensinei pra ela. Nesse quesito ela não gosta de nada [...]. Só é muito limpa demais. As panelas dela são tão *areadas* (brilhantes) que a gente se vê. Minha casa parece um ovo, mas é toda limpinha, arrumadinha [...].

Sua mãe nunca trabalhou fora de casa depois de casada. É dona de casa e analfabeta. Não lê nada, mal assina o nome e não lembra exatamente o nome próprio, já que é conhecida por um codinome. Às vezes, Taciana assina pela mãe. Conta que sua mãe tinha muita raiva quando morava em Fortaleza porque não sabia pegar ônibus. Que no início quando precisava levar a filha ao médico, pedia alguém para leva-la, mas nem sempre tinha gente disponível, por isso acabou aprendendo “a se virar na marra”, conta a jovem. Isso aborrecia muito sua mãe e diz: “é como se ela não enxergasse nada”. Por isso, sua mãe preferiu morar no interior, porque era mais fácil conhecer o meio de convívio.

6.7.6.4 Trajetória escolar com consecutivas interrupções

Taciana ingressou na escola aos três anos. Como sua mãe não conseguia lhe ajudar com as tarefas de casa, contratou uma professora particular para alfabetizar a filha. Fez da Pré-escola ao Ensino Fundamental no Colégio Dom Pedro. No Ensino Médio frequentou a Escola Marina Maria Soares. Todas são escolas públicas em Guaraciaba do Norte. Ainda chegou a iniciar o 3º Ano lá, mas interrompeu os estudos para vir trabalhar na capital.

Ficou dois anos sem estudar, 2012 e 2013. Em 2014, sua patroa incentivou seu retorno escolar, quando volta a cursar o Ensino Médio na Escola Paróquia da Paz. Segundo informa, até quase o final do Ensino Fundamental teve boas notas, mas na transição para o Ensino Médio se desinteressou um pouco e chegou há repetir um ano. Começou a trabalhar por um ano e meio num comércio local e se desanimou com a escola. Reclama que era

cansativo, porque além do trabalho ser puxado, pois tinha que matar frango e atender ao público, tinha que conciliar com o outro turno de escola. Na época também fazia um curso básico de informática no terceiro turno. Por isso, chegou a gazejar as aulas com uma amiga, mas sua mãe soube por fofoca e coibiu as repetições de infrequência escolar.

Suas disciplinas preferidas são: Biologia, Química e não gosta de Matemática e Física. Como ela diz: “gosto de coisas que envolvem o corpo e a humanidade”. Acha que as aulas de cidadania servem para refletir “sobre o que tá acontecendo ao nosso redor, pra ficar atualizado. Muita gente não tem tempo pra assistir jornal. Eu não tenho tempo. Então a gente se informava, fazia debate... Era bom!”. Já prestou o vestibular para o curso de Enfermagem na Faculdade Ateneu (particular). Mas não terá condição de cursar, pois a mensalidade é mais que seu o salário. Sobre o ENEM, argumenta de imediato:

São muitas questões!!! Para mim não vai servir muito esse ano, por isso nem deu pra tentar direito. Foi um período que a gente tava de mudança (com a patroa para um novo domicílio). Aí não tive tempo de estudar, nem de prestar muita atenção. Eu fiz por fazer, se passar: muito bem, muito obrigada... Se não... Só ano que vem. Mas é importante pra conseguir uma vaga na faculdade pública ou particular pra gente poder fazer faculdade.

Taciana disse gostar de estudar, mas geralmente não estuda em casa, nem tem tempo. Mas segundo ela, presta atenção nas aulas e aprende rápido. Disse que a Feira Cultural da Escola foi organizada por ela, uma colega e a Professora de Biologia. E mesmo os colegas escolhendo as meninas bonitas como líderes de sala, ela é que organiza tudo. De novo deixa escapar um problema de autoestima, enaltecendo a beleza dos outros e, subliminarmente, menosprezando sua aparência.

Sua relação atual com a leitura é de que tem livros, mas não costuma ler muito. Não se lembra de nenhum título ou autor de livros já lidos. Passa muito tempo na internet, e costuma ouvir música, ver televisão e interagir nas redes sociais ao mesmo tempo.

No entanto, seu contato com o universo literário foi uma experiência na infância muito interessante. Relata que, quando criança todo domingo ia à missa com a mãe, e depois passavam na loja de R\$1,99, e sua mãe comprava livrinhos de conto, como: Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Bela e a Fera, para que a filha lesse para ela. Pergunto se a mãe ouvia. Ela disse: “Atentamente. [...] pra estimular minha leitura e pra ela escutar as histórias”. Pergunto se essa não era uma forma de sua mãe demonstrar amor. Ela sorriu e disse: “Meio torto, mas é”.

Taciana ressent-se da mãe não ser afável. Tive a impressão que sua mãe foi ao longo da vida alvo de muitos infortúnios, decorrentes de discriminações sociais relacionadas à cor da pele, a condição de gênero, a classe social e, quem sabe, outras coisas que não foram relatadas, assim como milhares de brasileiros, o que não diminui a gravidade. Ela foi vítima de: uma forma de trabalho escravo, pela ausência de regularização do trabalho doméstico que executou por anos e não teve direito a nada; da exploração do trabalho infantil aos doze anos; do racismo que sofreu abertamente por parte da família do marido, e da própria família de origem; e, do analfabetismo que lhe colocou na condição de cegueira social, gerando constrangimento e dependência alheia, como a própria filha lembra: “é como se ela não enxergasse nada, nem o próprio nome ela reconhece”. Sempre indicada para os afazeres domésticos, sua existência sempre esteve associada a tais funções. O que me parece, é que sua hostilidade no trato familiar e social tem raízes que começa na infância, e vai embrutecendo com o tempo como forma de proteção.

Sobre quem se interessa pelos seus estudos, Taciana conta que seu pai passa o dia no trabalho, e quando chega sempre está bêbado, então quase não conversam. Sua mãe às vezes pergunta, mas não aprofunda muito o assunto. Considerando a ausência de escolaridade da mãe, não é difícil compreender sua tímida participação no acompanhamento consecutivo de seus estudos. Implicitamente, a filha parece entender e aponta a atual patroa como a maior incentivadora dos seus estudos. Conta que ela deu todo apoio para que retornasse à escola, para que procurasse a documentação escolar e fizesse a matrícula. A patroa providenciou a compra do material e incentiva diariamente os estudos de Taciana. Na Feira Cultural da Escola tinha que falar sobre o pacifista Gandhi e sua patroa lhe auxiliou na pesquisa toda.

Como os demais colegas, Taciana diz que a escola representa “um estímulo pra poder ter uma vida melhor, pra conseguir emprego, ‘ser alguém na vida’, pra ajudar os pais”. E diz: “[...] pra mim é bom a escola porque ocupa a mente pra não pensar besteira, e anda, conhece outras pessoas, e passeia...”. Conta que antes de voltar aos estudos ficava em casa [no trabalho] só deitada, dormindo. Então, ela analisa: “O quê que eu ia aproveitar da vida? Nada!” Por isso, o retorno à escola lhe trouxe outro sentido à vida cotidiana.

6.7.6.5 Trabalho e vida privada no mesmo espaço e tempo

Antes do atual emprego, Taciana trabalhou entre os Bairros Meireles e Aldeota em duas “casas de família”, como ela mesma diz. Ambas não deram certo pelo excesso de

função, tendo que ser empregada doméstica e cuidadora de idosos, ou babá. Nos dois casos ela mesma pediu para sair.

Atualmente a jovem mora perto da Escola no bairro Aldeota, na Rua Nunes Valente, onde trabalha como empregada doméstica e cuidadora de uma idosa. Sua patroa sofre de esquizofrenia, e por isso, além de doméstica, como consta na sua carteira de trabalho, ela divide diariamente com uma colega, os cuidados paliativos. A colega de trabalho, embora tenha a carteira de trabalho assinada como doméstica, realiza a função de técnica em enfermagem, sendo apenas responsável pela medicação e serviços com a saúde da patroa, chegando às 10:00h e saindo às 16:00h.

Taciana acha injusto e é descontente com essa situação, pois considera que a colega não faz nada, pois trabalha menos tempo e ganha mais que ela. Taciana tem a carteira assinada como doméstica, mas além das tarefas de limpeza e cozinha, também regula a quantidade e horários dos remédios da patroa, que soma mais de dez remédios por dia. Compadecida com a situação da senhora, comenta: “coitada, é tanto dinheiro pra nada, porque a mulher é doida de pedra”. Uma das incumbências do seu trabalho é como acompanhante em tempo integral, inclusive no noturno. Diz que há noites que a patroa passa a noite batendo na porta de seu quarto.

Taciana disse gostar muito do seu trabalho porque tem liberdade para sair e às vezes quando gasta demais recebe ajuda da empregadora. Sobre a relação das duas, ela diz que “já é amor fraternal, que ela é uma ótima pessoa”. Pois quando ela não está em crise fazem companhia uma a outra o tempo todo. Conta que ela é muito compreensiva, é só deixar a comida pronta e pode sair para resolver suas coisas. Como já é uma senhora não pode ficar muito tempo sozinha. Taciana diz não ter para onde ir mesmo, então, ambas ficam em casa “comendo coisas gostosas e vendo televisão”, e que acaba recebendo um “agrado” (em dinheiro) por isso.

Quinzenalmente, no final de semana ela passeia na casa de amigos que moram nos bairros Antonio Bezerra e João XXIII. Mas disse gostar de ficar em casa com a patroa, porque segundo ela: “lá eu tenho televisão, internet, comida, dormida [...] desço pra conversar com os porteiros, vou comprar sorvete, bolo pra nós [...] a gente é como se fosse assim, amigas [...] às vezes eu conto minhas coisas pra ela... até que já namorei o porteiro”. A patroa tem duas filhas que moram noutro estado. O filho mais novo voltou de Recife de uma clínica de reabilitação de dependência química para morar com elas, mas não deu certo, pois voltou a ter problemas com drogas, quebrando tudo em casa e querendo bater na mãe. Por isso, mandaram-lhe para o interior trabalhar com o seu pai. Taciana comenta que ela é a pessoa

mais próxima e presente na vida da patroa. Elas acabaram estabelecendo uma relação para além do profissional.

Relata que no condomínio só tem moradores idosos, que ela é a única jovem lá, que todas as empregadas domésticas são mais velhas também. Disse gostar do lugar onde mora, por considerar tranquilo e agradável, mas lamenta não ter opções de lazer próximo de casa e a falta de companhia para sair.

6.7.6.6 Planos para o futuro

Ao concluir o Ensino Médio, Taciana pretende fazer primeiro o curso de Técnico em Enfermagem que é seu maior alvo no momento. Comenta que é um sonho que cabe no bolso, já que dá para pagar a mensalidade, que custa entre R\$ 250,00 a R\$ 300,00. Ela acredita que este curso ajudará a conseguir um emprego provisório em postos de saúde ou numa Unidade de Saúde de Pronto Atendimento (UPA). Depois acha que consegue um emprego melhor que possa lhe sustentar e lhe renda um salário suficiente para pagar sua faculdade.

Sua patroa lhe incentiva a continuar estudando, lhe orienta a procurar fazer outros cursos e que pagará por alguns deles. A tarde quer fazer o curso de inglês, porque quer muito aprender uma língua estrangeira, e sua patroa também sugeriu que fizesse um curso de culinária, ela gostou da ideia e acha que dá para fazer de manhã, porque é um curso rápido e próximo de casa. Ela não quer ficar com tempo ocioso. Senti que está entusiasmada com as possibilidades de incrementar seu currículo e com o apoio que a patroa acenou.

Mas ao perguntar sobre qual seu propósito profissional, Taciana tira uma novidade da cartola dizendo que gostaria de fazer um curso superior ou avançado de computação. Questiono surpresa de onde ela tirou essa ideia já que em todos os contatos que tivemos até então, ela nunca havia mencionado este alvo. Ela rir e diz que é porque gosta muito de mexer em aparelhos tecnológicos e acha que tem facilidade de manusear estes artefatos. Ao mesmo tempo, ela diz saber das dificuldades de estudo e aperfeiçoamento nesta área.

Taciana, assim como as colegas Maitê e Scarlet, revela ter interesse pelo campo da tecnologia da informática, e também cita que é uma área com especialização muito cara, já que é um ramo muito procurado no momento. Percebo que a praticidade e o uso massificado das redes sociais, via inovações tecnológicas, criam um fascínio nos jovens a ponto de confundirem identificação profissional com afinidade para o uso social desta ferramenta.

Em seguida ela diz que vai tentar a área da enfermagem porque acha que é mais garantido para arranjar emprego. Ao aprofundamos a conversa, peço Taciana que abstraia as

facilidades e as dificuldades que cada uma dessas intenções profissionais carrega e apenas se imagine executando um ofício que lhe realize por muito tempo. Ela pensa e diz que seus testes vocacionais sempre apontam para área de humanas e de saúde, e diz: “é acho que a ‘saúde’ é a que mais me chama. *Me imagino* com um jaleco branco ajudando as pessoas [...] entre as máquinas e as pessoas, fico com as pessoas. As máquinas são muito frias”.

Pergunto de onde ela acha que veio suas ideias, escolhas e planos de futuro, e ela disse: “da necessidade de trabalhar [...] minhas ideias vem da minha responsabilidade”. Como sua família não tem condições de se manter e de ajuda-la, disse:

Quero uma coisa que me assegure, que me estabilize no futuro. Se fizer o curso (técnico) de enfermagem, depois passar pra uma faculdade, tentar um concurso pra um hospital, se eu passar vou tá garantida *pro* resto da vida [...]. Aí vou poder ajudar minha mãe e meu pai. *Tá* entendendo como só tem eu? Então toda responsabilidade deles dois fica pra mim [...].

A jovem acha que não recebeu influência das pessoas, porque nunca teve quem lhe dissesse como deveria proceder na vida, então foi levando a vida do jeito que quis, conta ela. Mas percebo uma contradição. Quando ainda estava morando com os pais, conta que sua mãe lhe mandava seguir de tal maneira, mas ela não seguia por pirraça e, às vezes, porque queria outra coisa mesmo. A impressão que tenho é que ela ignora ou coloca em descrédito a opinião da mãe. Pois conta que, quando sua mãe foi lhe deixando mais à vontade ela até acabava seguindo tais indicações, como era o que mãe gostaria que ela fizesse: “estudar, fazer curso”, ela cita. Ela demonstra dificuldade de acatar as orientações da mãe por insubordinação. Apesar dos poucos recursos, dentro do possível, a mãe de Taciana é extremamente presente e participativa na formação instrucional da filha. Muito mais até do o que pai, que a jovem tanto elogia, mas que pelo que narra, é alcóolatra, meio introspecto e pouco participativo na formação da filha.

Ela não pretende mais voltar para Guaraciaba do Norte, pois não gosta da cidade porque diz que sua mãe controla os horários dela e “o povo é muito mexeriqueiro”, comenta. Mas explica o maior motivo pelo qual não cogita mais voltar para lá:

Porque lá é uma cidade que a gente não tem muita oportunidade, tá entendo? A gente não pode sonhar com uma coisa grande. Então, a maioria das meninas da minha idade, do tempo de escola, o que elas tão? Ou elas se casaram e tem filhos, essas mais do interior, ou então o resto foram pra outras cidades, foram pra Fortaleza, Rio de Janeiro, São Paulo. Então é uma cidade que não tem muito pra pessoa crescer. Agora que surgiu faculdade lá, porque não tinha. Lá se a pessoa quisesse fazer faculdade ia pra Sobral ou pra Tianguá. Lá só tem emprego quem é amigo do prefeito, quem não for, mesmo sendo concursado, ele manda pra longe. Ai penso que não compensa.

Então o que eu quero? Quero fazer uma casa simples, mas bonita, em cima da casa da minha mãe e abrir um espaço de garagem pro um carrinho. Pra quando eu for passear, ou pra quando um dia eu voltar (...). Meu sonho é poder sustentar eles dois quando eles tiverem mais na velhice. Mas o que eu quero mesmo é ter um canto aqui pra mim, e quando eles tiverem com uma certa idade, eles virem pra onde estou. Porque não vai precisar eles tarem saindo muito, e nem vão mais precisar trabalhar. Então eles dois ficam comigo em casa, tá ótimo. Mas aqui (em Fortaleza).

Sempre quando alguém precisa de ajuda, chamam Taciana. Por isso ela acha que se encaminhará para enfermagem, por acreditar que será possível ajudar mais gente. Sobretudo, quem não tem condições de pagar, que não tem acesso para ir pra médico. Descreve-se como uma pessoa alegre, sorridente, comunicativa, e acha que até poderia ser psicóloga porque costuma ouvir e aconselhar as pessoas (é o que ela pensa sobre o psicólogo).

Acha que sabe ajudar os outros, mas lamenta não saber se ajudar, e deixa entrever alguns fragmentos de insatisfações afetivas. Mas considera que sua vocação é ajudar as pessoas, e confessa que:

Se pudesse sairia pelo mundo, que nem tem gente que vai pra Amazônia. Eu adoro viajar, mesmo tendo viajado pouco. Aí queria ir pra aquelas aldeias, ajudar os índios. Gosto de fazer experiências [...]. Eu penso nas recompensas não por dinheiro, mas as recompensas que vem Deus. Melhor ajudar as pessoas, hoje é todo mundo ocupado, não tem quem cuide dos doentes. Máquina todo mundo mexe, todo mundo vê... Agora pessoas nem todo mundo é capaz de as outras. Eu penso assim.

Comenta que uma senhora moradora do prédio em que mora e trabalha é muito grata pela ajuda que Taciana já lhe prestou. Frequentemente, esta senhora lhe incentiva a estudar e ingressar no ensino superior, dizendo que ela é muito capacitada. Mas a jovem contesta dizendo: “Acho que não sou tão capacitada assim, que nem o filho dela, por exemplo, que estuda no Christus³⁷ e passo o dia estudando”. Questiono se ela acha que não tem a mesma capacidade ou não a mesma condição de dedicação de estudos que o jovem citado tem, já que ela mesma disse que ele passa o dia estudando. Ela pensa e diz:

Eu passo o dia correndo [...] não posso me dar ao luxo de passar o dia estudando que nem ele. Tenho que me sustentar e ajudar meus pais. Acho que no mercado de trabalho não vou ter tanta chance por causa desse fator. Porque tem gente que tem muito mais estudo do que eu, que pode ter vários cursos, pode fazer estágio pra ter mais experiência... e ser mais qualificado. [...] mas com tudo isso, vou continuar lutando até vencer! [...] e como me esforço bastante... espero muitas alegrias na vida.

³⁷Colégio particular de referência na cidade pelo auto rendimento e aprovação em vestibulares.

6.7.6.7 Planos para 2015

Por hora, confessa que pretende continuar no seu trabalho porque lá não tem gastos com moradia e nem com manutenção de casa. Não tem um plano B, e se sair do seu atual emprego de doméstica diz: “Tô perdida, porque já trabalhei em tantos empregos e já tô tão acostumada com esse”. Informa que, por não pagar aluguel, energia, água, comida, internet e ter comodidade, pode economizar para os investimentos futuros. Parte de seu plano estratégico para alcançar seus alvos é fazer cursos profissionalizantes, e quando puder pretende deixar o trabalho doméstico argumentando querer “procurar coisa melhor, porque todo mundo quer ter melhoras na vida”.

Deseja para o futuro ter um bom emprego, adquirir a casa própria e ter autonomia financeira. Ela disse não pensar em casar e ter filhos agora. É enfática: “Quero primeiro meus estudos, que é a base de tudo. Depois um bom trabalho, minha estabilidade, depois é que vou atrás de curtir a vida. Até namoro pra ter carinho e essa coisa toda, mas não é sério, pra casar, não”. Elenca e classifica pela ordem de importância: “meu pensamento é: meus cursos, minha faculdade, minha casa, meus pais, depois é que vou ver isso”.

Taciana é articulada e eloquente, tem um vocabulário amplo e faz observações perspicazes. Como se vê, seus sonhos inclui, sobretudo, melhoria de vida e convivência próxima com os pais. Mas ela sabe e comenta as dificuldades que passará para alcançar seu propósito e que isso levará tempo. Considera que ter parado de estudar por dois anos, dificultou a adaptação para acompanhar os conteúdos escolares, ela também sente e diz que esse atraso retardou a concretização dos seus planos. Outro fator que menciona ter que superar é a escassez de recursos para investir em sua formação. Informa: “porque além de minhas condições serem poucas, ainda tenho que dividir com os outros” (se referindo aos pais).

Mantive contato por *whatsapp* com Taciana até o dia 09 de fevereiro de 2015. Nas trocas de mensagens ela informou ter feito o ENEM, mas estava chateada com a nota insuficiente que tirou para tentar uma vaga na universidade pública ou para conseguir o financiamento que, pelas novas regras do FIES, deve atingir nota mínima de 450 pontos na prova e não zerar na redação. Ela comenta que vai fazer o curso de inglês em março. Infelizmente, esse foi o último contato que tivemos. Consta no referido aplicativo que o dia 14 de março do ano em curso, foi a última vez que ela acionou esta ferramenta e seu número de celular não responde mais. Depois disso não obtive mais nenhuma informação.

7 CONCLUSÃO

Mas é preciso ter força/ É preciso ter raça/ É preciso ter gana sempre/ Quem traz no corpo a marca [...]. Mistura a dor e a alegria/ Mas é preciso ter manha/ É preciso ter graça/ É preciso ter sonho, sempre/ Quem traz na pele essa marca/ Possui a estranha mania/ De ter fé na vida. (Milton Nascimento e Fernando Brant).

A metodologia com relatos biográficos é uma tentativa de dar sentido a uma existência organizada. De qualquer forma, sabe-se que são trechos, seleções de episódios e versões dos fatos e da realidade que os indivíduos consideram relevantes em suas vivências, assim como a imagem que procuram oferecer de si mesmos. Não é possível falar propriamente de trajetória de vida enquanto totalidade, mas apenas o que aparece na “superfície social” (BOURDIEU, 2006, p. 190).

O estudo de caso destes jovens permite destacar alguns pontos, já que eles têm muitas coisas em comum. Mas cada um tem suas próprias insatisfações, suas inquietudes, suas indefinições, suas angústias e seus anseios. É a história particular de cada um que lhes individualiza, e como diz Lahire (2003, p. 22): “[...] a captação do singular passa necessariamente por uma compreensão do geral e poder-se-ia dizer que não há nada mais geral do que o singular.”

Mesmo fazendo parte de uma classe social supostamente semelhante, as condições de vida não são homogêneas. Há muitas variantes que individualizam as perspectivas de vida dos sujeitos. Os trajetos percorridos, a constituição e cultura familiar, o suporte material e afetivo, os valores do grupo de convivência, as orientações escolares, ou ausência de incentivos para esse investimento, possibilitaram que uns pudessem estudar sem trabalhar, enquanto outros tiveram que se desdobrar para conciliar emprego e escola. Por esse processo de múltiplas socializações e *multideterminações* a que se é exposto, é que nos é permitido falar em indivíduo multifacetado (LAHIRE, 2003).

A primeira coisa que observo é que esses indivíduos possuem em comum a “provisoriedade de seus projetos” e a tensa relação que estabelecem com o espaço domiciliar. Dois deles moram “de favor” (no trabalho ou em casa de parentes) na área nobre oficial, fora das fronteiras marginalizadas. Os demais se encontram residindo na periferia. Embora morem próximos uns dos outros, todos procuraram se distanciar da ideia de moradia marginal. Todos dizem querer ser “alguém na vida”, por sentirem que há algo ou determinada condição que lhes diz que ainda “não são”, ou que estão numa situação de anonimato e insegurança social

que os afeta como pessoa, porque está intrinsecamente relacionada. Há algo que os diminui ou impõe uma autoavaliação ou sensação de inferioridade social.

Todos desejam um trabalho que lhes renda vencimentos compatíveis com suas necessidades. Querem ter uma profissão que lhes garanta não só insumos, proventos, mas respeito, satisfação e reconhecimento social. Eles desejam adquirir a tão sonhada casa própria e um veículo próprio porque julgam os meios de transporte coletivo inadequados e inseguros. Os jovens querem usufruir de serviços básicos como educação de qualidade, saúde eficiente, e também manifestam o desejo de se sentirem incluídos pela “cidadania do consumo”, acompanhando uma tendência atual que tem vigorado entre as classes populares (COSTA, 2004). Finalmente, todos se sentem responsáveis pelo sustento e manutenção de si mesmos e pelo da família, sobretudo, a de origem.

A esperança de retorno do investimento nos estudos acompanha uma expectativa que atende à praticidade, ao pragmatismo de ser recompensado pelo esforço que o estudo escolar obrigatório lhes impôs. O ENEM representou uma tentativa aleatória como porta de entrada para a universidade, mas consideram difícil contar só com a orientação que receberam na escola. Eles não têm o hábito de estudar sozinhos, já que não lhes foi ensinado e é algo que se ensina especialmente na infância. Mesmo dizendo que primeiro tentarão uma vaga na universidade pública, a maioria deles concebe o FIES como primeira opção, já que é mais garantido. São conscientes de não estudarem o suficiente para concorrer a uma vaga no ensino superior público. Os alunos que pretendem usar o FIES informam que nem sabem ao certo como funciona este crédito educativo, só sabem que precisam e que recorrerão a este recurso.

Uma característica comum a todos é a falta de cultura de leitura. Na melhor das hipóteses, alguns começaram a ler muito tarde e as leituras que escolhem ou tem acesso, nem sempre lhes acrescenta muito em termos instrucionais e profissionais, como apresentam ser suas metas prioritárias. O universo letrado para eles é algo separado da vida diária, pois só a escola oferece esse contato que se restringe muito a decodificação da alfabetização inicial.

Pelos relatos dos estudantes, suas leituras ao longo da vida foram escassas e esporádicas. Ninguém menciona a inserção do prazer e do hábito da leitura, via dinâmica pedagógica. Todos concordam que precisamos ler mais, os professores passam horas diárias na escola reafirmando a importância da leitura, mas o que menos se faz na rotina escolar é ler (SOLÉ, 1998). A leitura escolar, geralmente, aparece pelo aspecto avaliativo e não propositivo de contato cotidiano. Mas a compreensão do mundo de hoje requer um domínio dessa competência menos ritualizado, mais prático e prazeroso. Por isso, percebo que a escola precisa superar ao aspecto de obrigação, demonstrando como é mais fácil e estratégico

participar socialmente quando se tem intimidade com a leitura. Mário Quintana nos lembra que: “Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas.”

Tanto os que trabalham quanto os que não trabalham revelavam aplicarem seu tempo livre muito mais com o uso das redes sociais, compartilhando assuntos do cotidiano e elementos midiáticos. Enquanto isso, seus concorrentes pleiteiam uma disputada vaga, na tão sonhada universidade pública, com um plano diário de estudos, fruto de um projeto de família, de escola e de classe social, que é pensado, trabalhado e subsidiado desde a mais tenra infância.

Praticamente, todos são pegos de surpresa quando lhes pergunto se têm um plano B ou uma segunda alternativa de vida. Essa indagação soa como algo inédito aos seus ouvidos. O imponderável parece desestruturar seus “castelos imaginários”, por isso sorriem atônitos e dizem nunca terem pensado a respeito. Despreparados, parecem se deparar pela primeira vez com essa possibilidade de incerteza, elemento inevitável na condução da vida, mas que não lhes foi ensinado (MORIN, 2001). Numa condição de profunda imprevidência e sem garantias ou segurança, vão improvisando na hora da entrevista outras possíveis tentativas de salvarguardar seus caminhos.

O sistema escolar colocou para dentro de sua engrenagem grupos que foram, por muito tempo, alijados desse processo de participação social. Agora, os calouros na escolarização procuram sobreviver a outros tipos de eliminação. Com a massificação do ensino propunha-se a ideia de igualdade de oportunidades, mas na realidade estava em curso uma camuflada continuação de favorecimentos aos favorecidos, assim como a lógica inversa.

A universalização do ensino deixa entrever que “[..] o sistema escolar é amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, considerando a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação.” (BOURDIEU, 2011a, p. 223). No final, o que se altera é o tipo de supressão, pois agora os desfavorecidos estão incluídos no sistema escolar, mas não, necessariamente, incluídos nos demais sistemas sociais. E com mais um agravante, estes novos incluídos são convencidos de que tiveram a sua chance, e que cabe a cada um aproveitar e se responsabilizar pelos resultados de suas escolhas e desempenhos.

Ao contemplar os anseios de vida dos sujeitos, percebo que nem sempre eles têm a noção e nem o domínio da ideia formal de projeto, pois muitos apenas expressam desejos aleatórios e a busca pelo seu bem-estar pessoal. Os sujeitos que têm mais clareza quanto ao que querem, também demonstram um relativo desconhecimento de como funciona o projeto

de vida, dentro dos parâmetros conceituais até aqui apresentados pelos autores, porque não raro manifestam desejos incompatíveis com seus investimentos empregados.

Mas a natureza dos projetos não permite nem consensos, nem parâmetros universais mensuráveis. Contudo, os projetos são passíveis de equívocos, incompatibilidades e contrassensos exatamente por serem de origem cultural, social e histórica. Não permitem enquadramentos estereotipados ou cristalizações. São relativamente maleáveis e fluidos, porque precisam ser assim em alguma medida, mas necessitam de algum direcionamento para lidar com o imponderável e com os imprevistos na sua execução, resultados e consequências.

Compreendo ao longo da pesquisa que, os projetos de vida têm uma história para seus atores/autores projetistas. A autoria ou apropriação da escolha do projeto não me parece ser algo puro, completamente autônomo, ou mesmo uma escolha ou decisão solitária e com uma data marcada para ser concebido, não é fruto de um único momento de deliberação, mas trata-se de um processo cheio de matizes, entrelaçado a sensações, sentimentos e experiências de um percurso curto ou longo. São desejos emaranhados na vivência concreta e/ou na fantasia que impulsionam e que elegem estratégias para vislumbrar outro panorama de vida. São construídos com emoções e histórias compartilhadas pelo apoio dos seus pares ou pelo ímpeto das contra forças que se apresentam. Os projetos de vida e seus projetistas se revelam no decorrer da caminhada.

Assim, cada um a seu modo planeja “*ganhar a vida*” (PAIS, 2001). Criam seus pontos de fuga e driblam com suas astúcias seus cotidianos apertados. Os tempos atuais reivindicam novas inventividades, em que é preciso se reinventar na travessia de incertezas e deslocamento das tramas sociais, para conquistar a mínima emancipação de vida. Por isso procuram recorrer a instrumentos e artifícios que os eleve há um patamar mais favorável de inserção e transição social. Por isso, eis um labirinto a percorrer.

Poderíamos tratar nesse trabalho de muitas questões que atravessam os relatos de vida de nossos interlocutores. Embora de muita relevância, questões tais como: fluxos migratórios forçados, êxodo rural, informalidade e exploração do trabalhador, discriminação racial e de classe, o caos e as disputas no espaço urbano, conflitos familiares, exclusão de classe, práticas escolares e modelos educacionais em crise, enfim, todos mereceriam um aprofundamento de análise e discussão que a pesquisa jamais comportaria, dada a diversidade e complexidade dos temas.

Os jovens estudados parecem confundir sonhos, desejos e projetos de vida, como se tudo isso fosse da mesma natureza, o que não é exclusividade deles, já que não raro esses elementos se retroalimentam e se pulverizam nas trajetórias humanas. Mas, há uma

convergência nos projetos de vida dos sujeitos da pesquisa. Em maior ou menor grau, pretendem encontrar meios e artifícios que lhes propiciem uma realidade melhor do que até agora experimentaram. Imaginam e miram um conjunto de procedimentos e providências que acreditam, ou foram persuadidos a acreditar, que lhes proporcionarão êxito.

Somos afetados por múltiplas socializações que compõem nosso patrimônio individual. O meio e as interações nelas praticados dispararam gatilhos e suscitam situações de engajamento, afinidade ou recusa a determinadas perspectivas de mundo e de vida (LAHIRE, 2003). Percebo que o hiato entre a ocasião das entrevistas (2014) e as conversas pelo *Whatsapp* em 2015, fez alguns anseios e intensões caíram no vácuo, ou nem chegaram a desabrochar. Os sujeitos têm suas existências atravessadas por acontecimentos que alteram os destinos que são traçados. As possibilidades ou impossibilidades fazem muitos desejos amadurecerem ou emudecerem. Desta forma, refazem outras rotas ou se metamorfoseiam. Projetos individuais e projetos de classe são engendrados todos os dias dentro do jogo possível.

Até aqui, os jovens da pesquisa que, em muitos casos, se confundem entre o querer e o impasse de saber se cabem na estrutura do poder, no plano possível de se concretizar, não anseiam por conquistas espetaculosas extremamente concorridas, como: ser um juiz de Direito, ser um médico renomado, ou ser um funcionário público federal. Nenhum deles manifesta sonhos ou projetos ousados, arrojados e ambiciosos. Não se atrevem ou nem cogitam obter grandes salários, alcançar cargos, funções ou carreiras que garantam prestígio, renome ou acúmulo de grandes patrimônios materiais. O que pode representar, para algumas classes e seus respectivos indivíduos, uma certeza, para outros é um luxo improvável.

Os alvos de vida dos jovens da pesquisa repousam e se fiam na conquista de alguns direitos elementares, previstos pela Constituição Federal: a casa própria (direito à moradia); o ingresso no ensino superior ou uma formação de natureza profissionalizante (direito à educação); garantia a um meio de condução (direito a transporte); um emprego digno (direito ao trabalho); reconhecimento social (direito à dignidade) e a realização pessoal (SCHUTZ, 2012). Este último não está previsto na constituição, mas se todos os outros direitos fossem garantidos, alargaria e potencializaria as possibilidades do indivíduo se realizar enquanto pessoa humana e sujeito social.

Muitos jovens são tragados pelo choque de realidade, que suga as energias e absorve reservas já necessárias para o dia-a-dia. As urgências do cotidiano sequestram as ideias e os sonhos que precisam maturar para se tornar projetos. São engendramentos que precisam de tempo, de aperfeiçoamento, investimento, zelo e manutenção. Caso contrário, para muitos os

sonhos que são “de beleza tão fugaz” minguam, atrofiam e adormecem. Resignam-se a ficar suspensos apenas no prazer dos devaneios, numa dimensão inalcançável, como diz a música do Lulu Santos: “[...] é uma ideia que existe na cabeça e não tem a menor pretensão de acontecer”.

Intuitivamente, os jovens compreendem seus campos de possibilidades e percebem a que mais se adequam as suas chances de sucesso. Consideram o histórico de seus antepassados, os instrumentos e oportunidades de que dispõem, e a contribuição e experiência prática dos indivíduos da sua classe ou grupo econômico, social e cultural, ao qual pertencem. Em todos os casos, os seis sujeitos aqui estudados, procuram superar suas origens, seus progenitores e antepassados. Lutam para dilatar suas possibilidades que se apresentam escassas e opressoramente contundentes.

Por todo o cenário e conjuntura de negação de direitos e exclusão social (ou inclusão perversa), só lhes restam esperança e persistência para suplantar tantos empecilhos e caminhos inexatos. Por isso, correm, labutam, driblam e vivem escapando aos riscos cotidianos. Aprendem a pensar e a fazer seu mundo alcançável. Sonham, desejam e conseguem o hoje possível, porque o futuro pode ser quase um espelho, espera-se que melhor, do que o hoje que já é incerto.

Projetar é lançar parte da vida para frente. É, de alguma forma, viajar no tempo. Como vimos nos relatos dos jovens, ainda que desejem, nem sempre é permitido a todos trafegar para outra realidade e existência melhor. A passagem é onerosa e nesse navio só se transporta viajantes munidos dos devidos bilhetes. O verso de Fernando Pessoa diz: “navegar é preciso, viver não é preciso”, revela que desbravar os mares sem medo do porvir era uma brava aventura. Hoje é privilégio para poucos, para aqueles que o presente já é dádivo. Para maioria, que precisa garantir o pão de cada dia, viver o agora é preciso, navegar no amanhã, nem sempre é possível, portanto, não é preciso. Lidar com a incerteza é uma necessidade imperativa, que se procura driblar no presente. Mesmo que a dúvida sobrevenha a todos, aos desprovidos econômica e socialmente, cabe um jogo de cintura mais artiloso.

A manutenção da vida cotidiana parece restringir a capacidade ou a prática da projeção da vida a longo prazo. As necessidades prementes minguam as motivações para realizações maiores que requeiram planejamento e investimento distendido. Percebo em muitos relatos que o rumo dado à vida segue uma lógica para sobrevivência e para felicidade, que obedece a seguinte premissa: mais do que descobrir o que se gosta e se deseja, é aprender a desejar e gostar do que se pode alcançar. O pragmatismo “grita” e, geralmente, impera.

Luta, resistência, superação e conformação se imbricam, e eles tecem suas histórias. Essa é a “arte de viver”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. A condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ABRAMOVAY, Mirian. Sociologia especial. **Revista Ciência & Vida**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 46-55, 2007.
- ALMEIDA, Mozarly. **Caem índices de reprovação e evasão no Ceará**. [S. l.], 2008. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/caem-indices-de-reprovacao-e-evasao-no-ceara-1.538631>>. Acesso em 10 out. 2015.
- APPLE, Michael W. A vida dos estudantes e a política de reforma curricular. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 12, n. 45, p. 32-34, abr. 2008.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-106.
- BANCO PALMAS. **Nota**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.bancopalmas.org.br/oktiva.net/1235/nota/75303>>. Acesso em: 12 out. 2015. Comunidades do Campo do América, Trilhos, Verdes Mares e Quadras.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda. Os jovens no mercado de trabalho. *In*: BARBOSA, Lívia (org.). **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 277-294.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983. p. 112-121.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. (Coleção Sociologia).

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Vale e Nilton Vale. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PROUNI**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado – Novo**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 12 abr. 2015.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Ed. 34, 1997.

CARMO, Paulo Sérgio do. Juventude no singular e no plural. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, p. 9-30, 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**: revista de educação, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-28, maio, 2000.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Avaliação educacional**: resultado ensino médio. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5174-resultado-ensino-medio>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **O que é a formação para cidadania?** Fortaleza, 2015. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/diretordeturmacrede06/formacao-para-a-cidadania>>. Acesso em: 10 out. 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **SEFOR**. Fortaleza, 2008a. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/92-pagina-inicial-servicos/sefor1/154-sefor>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE**. Fortaleza, 2008b. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedade. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2009.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 75-88.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Apresentação da série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano 19, boletim 18, p. 4-11, nov. 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2015.

DESCOMPLICA. **Quem somos**. [S. l.], 2015. Disponível em: <<http://descomplica.com.br/sobre/quem-somos>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-89.

E.E.F.M Paróquia da Paz. **Fotos**. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<https://plus.google.com/107080820551711699983/photos?hl=ptPT&socfid=web:lu:kp:placepageimage&socpid=1#107080820551711699983/photos/photo/5821686101007513794>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

E.E.F.M. Paróquia da Paz. **Fotos**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/eefmparoadapaz/photos/pcb.929624683719258/929624623719264/?type=1&permPage=1>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ENGELKE, Antonio. O jeitinho brasileiro. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, supl. dez. 2012. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/299/entre-o-sucesso-e-a-polemica>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ESPECIALISTAS apontam as profissões mais e menos promissoras do momento. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 nov. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/especialistas-apontam-as-profissoes-mais-menos-promissoras-do-momento-2962376>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-89.

GEEKIEGAMES. **Geekie Games ENEM**. [S. l.], 2015. Disponível em:

<<http://www.geekiegames.com.br/>>. Acesso em: 13 maio 2015.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. p. 13-41.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 53-62, maio/dez. 1997.

GOMES, Marília Passos Apoliano; GONDIM, Linda Maria de Pontes. O direito à cidade em disputa: o caso da Zeis do Lagamar (Fortaleza – Ceará). **Cad. Metropolitano**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 507-527, jul./dez. 2012.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. Como construir um questionário. *In*: GIL, Antonio Carlos. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1969. p. 172.

GOOGLE MAPS. **E.E.F.M Paróquia da Paz**. [S. l.], 2013. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/maps/place/EEFM+Par%C3%B3quia+da+Paz/@-3.7331114,-38.4804408,13z/data=!4m2!3m1!1s0x0:0xa619ad8aff00edeb>>. Acesso em: 13 maio 2015.

GOOGLE MAPS. **E.E.F.M Paróquia da Paz**. [S. l.], 2015. Disponível em:

<<https://goo.gl/vYDWqP>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Tema VII:**

distribuição espacial da renda pessoal. Fortaleza, 2010. Disponível em:

<<http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/informe%2042-ultimaversao.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA. **Países participantes**. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-paisesparticipantes>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina e VANUCCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KOFES, Suely. Apresentação. *In*: _____. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 13.

LAHIRE, Bernard. Do habitus ao patrimônio individual de disposições: rumo a uma sociologia em escala individual. **Revista das Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 34, n. 2, p. 7-29, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9831>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEIVA, Pedro Montt. Os jovens e a crise da escola secundária. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 25-50, ago. 2007.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artemed, 2006.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Sousa. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. *In*: _____. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. p. 211-243.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Pensadores & Educação, v. 4).

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *In*: _____. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p. 17-35.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**. Porto: Âmbar, 2001.

PAULINO, Antonio George Lopes. Um bairro, uma história: contexto local e gênese do Banco Palmas. *In*: _____. **Economia solidária como Projeto Cultural e Político: a experiência do Banco Palmas**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 85-86.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622011000200007>>. Acesso em: 10 out. 2015

PREVIDELLI, Amanda. **As 10 profissões menos promissoras**. [S. l.], 20, 10 jun. 2013. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/pordentrodasprofissoes/as-10-profissoes-menos-promissoras>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

RIBEIRO, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 5, n. 1, jan./jul. 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: _____. **A gramática do tempo: por uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 93- 178.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e as relações sociais**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012. (Col. Sociologia).

SCHWARTZMAN, Simon; COSSÍO, Mauricio Blanco. Juventude, educação e emprego no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 51-64, ago. 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In*: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo. Fundação Perfeu Abramo, 2005.

VELHO, Gilberto. Epílogo: Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006. p. 192-200.

VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. *In:* _____. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 13-38.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. *In:* _____. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 107-154.

ZALUAR, Alba. O jogo, o risco e o hábito. **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, dez. 2012. Suplemento. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/299/entre-o-sucesso-e-a-polemica>>. Acesso em: 10 out. 2015.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIOECONÔMICO

IDENTIFICAÇÃO E ENDEREÇO

Nome: _____ Ano ____ Turma ____ Turno ____
 Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Naturalidade (onde nasceu?): _____
 Endereço _____ Tel: _____
 Bairro: _____ Município: _____ CEP: _____ - _____
 Responsável: _____ Grau de parentesco: _____
 Profissão da mãe: _____
 Profissão do pai: _____

1. Como gosta de ser chamado?

2. Sexo:

a) () Feminino b) () Masculino

3. Sua faixa etária compreende a:

a) () Até 17anos b) () Mais de 20 anos c) () Mais de 25 anos d) () Até 29 anos
 e) () Mais de 35 anos f) () Mais de 50 anos.

4. Enquanto fase da vida, você se considera:

a) () Ainda criança b) Adolescente () c) () Jovem d) () Adulto

5. Qual é o seu estado civil?

a) () Solteiro(a) b) () Casado(a) c) União estável () d) Viúvo(a) e) () Separado (a)
 f) () Outros.

6. Você tem filhos?

a) () Não b) () Sim. Quantos? _____

7. Você se considera:

a) () Branco(a) b) () Pardo(a) c) () Amarelo(a) d) () Negro(a) e) ()
 Indígena
 f) () Não quero declarar

TRANSPORTE, MORADIA, CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR E RENDA

8. Quanto tempo você percorre da sua residência para escola?

a) () Poucos minutos b) () Aproximadamente meia hora c) () Mais de uma hora
 d) () Mais de duas horas e) () Não sabe responder

9. Qual meio de locomoção utiliza para chegar à escola?

a) () A pé b) () Bicicleta c) Moto () d) () Ônibus e) () Carro

10. Qual o meio de transporte você mais utiliza cotidianamente?

a) () Ônibus b) () Bicicleta c) () Moto d) () Carro próprio e) () Carro da família
 f) () Outros. Que tipo? _____

11. Qual é o seu tipo de moradia?

a) () Casa b) () Apartamento c) () kitchenette () outros. Que tipo? _____

12. Qual situação da sua moradia?

- a) () Própria comprada b) () Alugada c) () Cedida d) () Beneficiamento de habitação popular

13. Com quem você mora atualmente?

- a) () Com os pais e(ou) com outros parentes b) () Com o(a) esposo(a) e(ou) com o(s) filho(s)
c) () Com amigos (compartilhando despesas ou de favor) d) () Sozinho(a)

14. Quantas pessoas moram em sua casa (contando com você)?

- a) () Duas b) () Três c) () Quatro d) () Cinco e) () Mais de 6 f) () Moro sozinho(a)

15. Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda de sua família?

- a) () Uma b) () Duas c) () Três a quatro d) () Cinco a seis e) () Mais de seis

16. Qual é a renda mensal de seu grupo familiar (considere a soma da renda de todos que moram em sua casa)? (Salário mínimo = R\$ 724,00)

- a) () menos de um salário mínimo b) () Um salário mínimo c) () Até dois salários mínimos
d) () De três a cinco salários mínimos e) () Mais de cinco salários mínimos

17. Sua família recebe algum benefício social? Que tipo?

() Não () Sim

- a) () Bolsa Família b) () Aposentadoria e/ou pensão c) ()
Outros _____

18. Qual é a sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?

- a) () Não trabalho, sou sustentado pela família b) () Trabalho, mas recebo ajuda financeira
c) () Trabalho e sou responsável pelo meu sustento d) () Trabalho e contribuo parcialmente em casa
e) () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

19. Qual classe social em que você se colocaria?

- a) () classe baixa b) () classe média c) () classe alta d) () não saberia dizer

TRAJETÓRIA ESCOLAR PESSOAL E FAMILIAR

20. Na sua vida escolar até agora você estudou:

- a) () Somente em escolas públicas b) () Até então em escolas particulares
c) () Maior parte em escola pública d) () Maior parte em escola particular

21. Frequentou o Ensino Pré-Escolar?

- a) () Não b) () Sim. Quanto tempo? _____

22. Repetiu algum ano?

- a) () Não b) () Sim. Qual/Quais? _____

23. Qual o tempo aproximado que você reserva diariamente para seus estudos?

- a) () Nenhum b) () Uma hora c) () Duas horas d) () Três horas
e) () Mais de quatro horas

24. Onde costuma estudar (ler, fazer atividades, produzir texto)?

- a) () Só na escola b) () Só em casa c) () Em casa e na escola d) () No trabalho e) ()
Em casa e no trabalho f) () Na escola, no trabalho e em casa g) () Em outro lugar.
Onde? _____

25. Alguém se interessa por seu estudo?

- a) () Meus pais b) () Só minha mãe c) () Só meu pai d) () Meu(s) Irmã(os)
 e) () Namorado (a) ou esposo (a) f) () Amigos (as) g) () Colegas
 h) () Outros. Quem? _____

26. Gosta de estudar?

- a) () Sim b) () Não

27. Frequenta a escola porque:

- a) () Quer aprender coisas importantes b) () Quer se qualificar para o mercado de trabalho
 c) () A família exige d) () A sociedade cobra um certificado escolar
 e) () Sinto muito prazer em estudar e em conviver com os colegas f) () Todas as alternativas acima

28. Qual o grau de escolaridade da mãe ou responsável equivalente?

- a) () analfabeta b) () só alfabetizada c) () ensino fundamental incompleto
 d) () ensino fundamental completo e) () ensino médio incompleto f) () ensino médio completo
 g) () ensino superior incompleto h) () ensino superior completo i) () pós-graduado

29. Qual o grau de escolaridade do pai ou responsável equivalente?

- a) () analfabeto b) () só alfabetizado c) () ensino fundamental incompleto
 d) () ensino fundamental completo e) () ensino médio incompleto f) () ensino médio completo
 g) () ensino superior incompleto h) () ensino superior completo i) () pós-graduado

30. O que mais ocupa seu tempo livre?

- a) () Ver televisão b) () Ler c) () Ouvir música d) () Praticar esportes
 e) () Navegar na Internet f) () Prática religiosa g) () Um pouco de cada uma dessas atividades
 h) () outros. Que tipo? _____

31. Você faz algum curso?

- a) () De língua estrangeira b) () De música c) () De informática
 d) () Profissionalizante (cabelereiro, maquiagem, operador de marketing, secretário) Qual? _____
 h) () outros. Que tipo? _____

32. Você pretende fazer processo seletivo ENEM?

- a) () Sim b) () Não

33. Você trabalha?

- a) () Não b) () Sim. Em quê? _____

QUAL SUA PROFISSÃO DESEJADA? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____ Idade: _____

1. Como gosta de ser chamado (a)? Você pode criar um nome fictício para ser usado na pesquisa? Qual?
2. Onde você mora, exatamente? É longe ou perto da escola? Como é esse lugar? É um lugar tranquilo?
3. Você gosta de onde você mora? O que gostaria que tivesse lá para ficar melhor?
4. Onde você nasceu? Como veio para Fortaleza?
5. Com quem você mora atualmente?
6. Você pode falar sobre como é sua família?
7. Qual o grau de escolaridade da mãe? E a do seu pai?
8. Qual a profissão de seus pais? Eles sempre trabalharam na mesma ocupação?
9. Como foi sua vida escolar até agora? Onde você estudou? Repetiu algum ano?
10. Você gosta de estudar? Como costuma estudar? Qual o tempo aproximado que você reserva diariamente para seus estudos?
11. Alguém se interessa por seu estudo? Quem? E como?
12. Por que frequenta a escola? Qual importância que a escola tem para você?
13. O que você acha das Aulas de Cidadania? Você acha que ajuda em alguma coisa? Em quê?
14. Como você mais ocupa seu tempo livre?
15. Você faz algum curso?
16. O que você acha do ENEM?
17. Você trabalha? Se sim. Em quê? Você gosta do seu trabalho? Por que?
18. Se não, gostaria de estar trabalhando?
19. Qual sua profissão desejada? Por que?
20. O que você pretende fazer após a conclusão do ensino médio?
21. De onde você acha que vem as suas escolhas e as coisas que pretende fazer no futuro?
22. Você tem sonhos? Quais?
23. Qual dos seus sonhos considera está ao seu alcance? Por que?
24. Quais são os seus desejos para o futuro?
25. E quais são seus planos? Como pretende atingir o que deseja?
26. Você acha que enfrentará alguma dificuldade?
27. Como vê as possibilidades de sucesso? Quais são suas chances?
28. Você acha que tem uma vocação profissional? Quais as habilidades que considera ter?
29. O que você vai fazer se seus planos atuais não derem certo? Você tem um plano B?
30. Deseja dizer mais alguma coisa?