



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais

Pedro Henrique Barboza Machado

Entremeio: trajetórias de estudantes bolsistas em escolas privadas

Rio de Janeiro

2020

Pedro Henrique Barboza Machado

Entremeio: trajetórias de estudantes bolsistas em escolas privadas



Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof.^a Dra Helena Maria Bomeny Garchet

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

M149 Machado, Pedro Henrique Barboza.
Entremeio: trajetórias de estudantes bolsistas em escolas privadas / Pedro Henrique Barboza Machado. – 2020.
122 f.

Orientadora: Helena Maria Bomeny Garchet.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais.

1. Estudantes do ensino médio – Condições sociais – Teses. 2. Bolsas de estudo – Teses. 3. Escolas particulares – Teses. I. Bomeny, Helena, 1948- . II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Sociais. III. Título.

CDU 373.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Pedro Henrique Barboza Machado

Entremeio: trajetórias de estudantes bolsistas em escolas privadas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aprovada em 13 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Maria Bomeny Garchet (Orientadora)
Instituto de Ciências Sociais - UERJ

Prof.^a Dra. Clarice Ehlers Peixoto
Instituto de Ciências Sociais – UERJ

Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas avós Neyde e Maria, que não tiveram sequer a oportunidade de concluírem a educação básica. Contudo, essa condição não foi impeditiva de me ensinarem a conjugar o verbo amar em seu tempo mais importante: na prática.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este, embora contenha apenas uma assinatura, é tributário de muitas pessoas.

Agradeço aos meus pais, Cássia e Luis, que sempre me orientaram, estimularam e proveram meios para que trilhasse meu caminho pelas vias do estudo. Aliado com todo o amor sempre presente nas conversas e nos abraços, esse escrito deve muito a eles.

Agradeço aos meus tios José, Kátia e Marlene e aos meus primos Haynna e Vinicius. Quando a rotina da vida e as inseguranças de todo o tipo chegavam, era com eles que dividia meus momentos para buscar forças para prosseguir.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dr^a Helena Bomeny, por toda a disponibilidade e afeto ao longo desse trajeto. Seu olhar sempre atento, rigoroso e generoso fez com que esse trabalho nascesse e crescesse em fôlego e qualidade.

Agradeço também aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ com os quais tive contato, seja em disciplinas curriculares ou em momentos mais informais de conversa. A troca de experiência e a escuta aos saberes fornecidos certamente agregaram à escrita dessa dissertação.

Agradeço à Mariana, José, Luma, Sara e Diego pelas leituras dos textos que iam compondo, pouco a pouco, este trabalho. A eles também devo momentos alegres que fizeram essa caminhada mais leve e feliz.

Agradeço ao Rodolfo, companheiro que a pós-graduação me deu. Dividimos aulas, leituras, angústias e muitas risadas. Continuaremos juntos no caminho dos estudos, das vitórias (seja na Universidade, seja nos gramados) e da felicidade.

Agradeço à Sabrina, porque, como já dizia o maestro, “é impossível ser feliz sozinho”. Amiga, parceira, companheira, amor. Fortaleza indispensável onde tinha a certeza de encontrar refúgio e carinho para todas as dificuldades que porventura apareciam. Com ela compartilhei lágrimas, sorrisos, abraços e tantos outros momentos que me fazem ter certeza de que vale a pena dividir a vida ao seu lado.

Agradeço imensamente aos jovens que aceitaram ser entrevistados para esta pesquisa. Estendo meu agradecimento incomensurável também a seus responsáveis que permitiram que o momento acontecesse com seus filhos, bem como eles próprios aceitaram em ser entrevistados. Sem eles o material escrito não seria possível.

Agradeço também às duas escolas que abriram suas portas para que delas eu tivesse acesso aos jovens cujas trajetórias são foco de estudo neste trabalho.

Por fim, agradeço à UERJ por ter dado a chance de realizar minha graduação e pós-graduação na área das Ciências Sociais. Sempre atacada, fruto de políticas e interesses nefastos, ela existe e resiste. Tenho muito orgulho de ter trilhado minha jornada acadêmica até a presente data neste local de referência.

RESUMO

MACHADO, Pedro Henrique Barboza. *Entremeio*: trajetórias de estudantes bolsistas em escolas privadas. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta dissertação aborda a trajetória de seis jovens advindos de camadas populares que, através de bolsas de estudos, cursaram a etapa do ensino médio em duas escolas privadas da região da Grande Tijuca/RJ. O objetivo central da pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos pelos jovens a essa experiência, bem como dimensionar o impacto em suas vidas ao adentrarem espaços mais seletivos. Através da estratégia sugerida por Howard Becker da hipótese nula, considerou-se inicialmente que a entrada dos jovens nos ambientes das escolas privadas ocorreu de maneira tranquila e sem maiores disputas ou tensões. Através de entrevistas com esses jovens e com o principal adulto responsável pela trajetória escolar, destaca-se o sentido majoritariamente positivo atribuído a essa experiência tendo em vista a possibilidade de ingresso no ensino superior e também pelo fato do estudante ter contato com um público diferente daquele encontrado nos espaços domésticos e de lazer. Entretanto, também puderam ser percebidas dificuldades ao longo dos trajetos, como situações embaraçosas dentro das escolas privadas e o lugar intermediário muitas vezes ocupado pelos jovens: eram considerados “playboys” ou “patricinhas” pelos seus amigos fora da escola privada e “favelados” por aqueles que dividiam os mesmos bancos escolares.

Palavras-chave: Trajetórias. Camadas Populares. Estudantes Bolsistas.

ABSTRACT

MACHADO, Pedro Henrique Barboza. *In between: trajectories of scholarship students in private school*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This dissertation approaches the trajectory of six young people from popular classes who, through scholarships, attended high school in two private schools located in the Tijuca neighborhood of Rio de Janeiro. The central purpose of this research was to understand the meanings attributed by these young people to this experience, as well as measure the impact on their lives by entering more selective spaces. From the null hypothesis strategy suggested by Howard Berker, it was initially considered that the entrance of young people at private school environment happened smoothly and without major disputes or tensions. Through interviews with these young people and their respective adults responsible for their school career, the mainly positive sense assigned to this experience is highlighted, especially considering the possibility of entering college and the contact developed with a different environment from that found on their home and leisure spaces. Nevertheless, certain difficulties were noticed along the way, such as embarrassing situations inside the private schools and the intermediate place frequently occupied by these young people: they were considered “preppies” from their friend outside school, and “slummed” by those who shared the same school benches.

Keywords: Trajectories. Popular layers. Scholarship students.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 | JUVENTUDE E ESCOLA: O QUE A SOCIOLOGIA TEM A NOS DIZER? | 12 |
| 1.1 | O desafio da qualidade e da universalização nos últimos 30 anos da escola brasileira | 12 |
| 1.2 | Democratizar a escola e suas implicações | 13 |
| 1.3 | Estudos brasileiros sobre trajetória escolar em camadas populares | 15 |
| 1.4 | As contribuições da sociologia francesa ao debate | 18 |
| 2 | A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS | 24 |
| 2.1 | O quê pesquiso? | 24 |
| 2.2 | Como pesquiso? | 26 |
| 2.3 | O campo | 28 |
| 2.4 | Escola A | 29 |
| 2.5 | Escola B | 31 |
| 3 | OS JOVENS PESQUISADOS | 33 |
| 3.1 | Eduarda – 16 anos – 2º ano do Ensino Médio | 33 |
| 3.1.1 | <u>Organização familiar</u> | 33 |
| 3.1.2 | <u>Meio a meio</u> | 34 |
| 3.1.3 | <u>Agarrando oportunidades</u> | 37 |
| 3.2 | Carlos- 16 anos- 1º ano do Ensino Médio | 42 |
| 3.2.1 | <u>Organização familiar</u> | 42 |
| 3.2.2 | <u>A escolarização dos pais e a trajetória de Carlos</u> | 47 |
| 3.2.3 | <u>Vivendo entre dois mundos</u> | 51 |
| 3.3 | Paulo- 17 anos – 3º ano do Ensino Médio | 54 |
| 3.3.1 | <u>Organização familiar</u> | 54 |
| 3.3.2 | <u>Estar no lugar certo, na hora certa</u> | 57 |
| 3.3.3 | <u>O desencaixado</u> | 60 |
| 3.4 | Paula- 17 anos- 2º ano do Ensino Médio | 65 |
| 3.4.1 | <u>Organização familiar</u> | 65 |
| 3.4.2 | <u>A mãe de Paula</u> | 67 |
| 3.4.3 | <u>A socialização de Paula e a trajetória escolar</u> | 70 |
| 3.4.4 | <u>Ser bolsista</u> | 73 |
| 3.5 | Luan- 18 anos – 3ª série do Ensino Médio | 76 |
| 3.5.1 | <u>Organização familiar</u> | 76 |
| 3.5.2 | <u>Sair da caverna</u> | 77 |
| 3.5.3 | <u>Desigualdades universais</u> | 79 |
| 3.6 | Vanessa- 17 anos- 3º ano do Ensino Médio | 85 |
| 3.6.1 | <u>Organização familiar</u> | 85 |
| 3.6.2 | <u>Escola pública e escola privada</u> | 88 |
| 3.6.3 | <u>Quebrando ciclos</u> | 94 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 4 | RESULTADOS | 96 |
| 4.1 | Que jovens são esses? | 96 |
| 4.2 | Trabalho x lazer | 97 |
| 4.3 | As responsáveis | 100 |
| 4.4 | A escola pública | 102 |
| 4.5 | Qual o sentido da experiência de estudar em escolas privadas para os jovens pesquisados? | 104 |
| 4.6 | A favela na vida dos jovens | 108 |
| 4.7 | Inteligência institucional e Identificação escolar | 111 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| | REFERÊNCIAS | 119 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da trajetória escolar de seis jovens advindos de camadas populares¹ que, através do sistema de bolsas de estudo, cursam a etapa do ensino médio em duas escolas privadas localizadas na região da Grande Tijuca², no município do Rio de Janeiro. A questão inicial centra-se na indagação de como esses estudantes, que já possuem uma série de socializações pregressas, vivem a vida estudantil em escolas que não condizem com suas realidades sociais. Quais estratégias são adotadas? Quais aprendizagens anteriores são postas em prática para que se possa viver o novo ambiente? Quais aprendizagens surgem a partir dessa experiência? Quais são as facilidades? Quais são as dificuldades? Se estas existem, como e por que tentam desvencilhar-se?

Desde a década de 1990 produções acadêmicas, seja no campo da Sociologia, Pedagogia, Ciência Política, Antropologia ou Psicologia têm dedicado atenção ao ingresso nas universidades brasileiras de estudantes de camadas populares. Pelo ambiente universitário não ser, dada sua historicidade, um espaço reservado a esses estratos, muito se tem pensado e escrito a respeito. Pode-se admitir que a discussão se concentra em explicar o “sucesso escolar”³ de determinados agentes das camadas populares a partir de interseções entre suas histórias de vida e o processo socializador empreendido pela família. Os trabalhos de Écio Antônio Portes (1993), Nadir Zago (1998, 2000, 2006), Débora Cristina Piotto (2007), Maria José Braga Viana (2009) e Jaílson Souza e Silva (2018) podem ser tomados enquanto referências para se pensar a questão de “sucesso” estudantil nas camadas populares. Por muito se ter escrito sobre o ciclo vicioso da “pobreza gerando pobreza” – e por vezes também desvio - analisar casos excepcionais de personagens que conseguem romper com essa trajetória constitui-se enquanto tarefa sociológica instigante, difícil e pouco usual (MARIZ, FERNANDES e BATISTA, 2006).

Analisando os casos contidos no trabalho reflito de quais maneiras as aprendizagens anteriores dos estudantes bolsistas, frutos de seus processos de socialização, são por eles e elas acionadas para ajudar-lhes a viver o dia a dia na escola privada. Também levo em conta a possibilidade de que essa experiência de “ser bolsista” proporciona aos indivíduos chance

¹ A despeito de possível imprecisão sociológica, mantenho o termo “camadas populares” entendendo-o como: jovens oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e sem acesso permanente e estável a certos bens de consumo mais notados nas camadas médias e superiores da sociedade - seja no tocante à educação, saúde e lazer

² “Grande Tijuca” trata-se da nomenclatura para determinar uma subprefeitura do município do Rio de Janeiro. Abarca sete bairros da Zona Norte: Alto da Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira, Tijuca e Vila Isabel.

³ Sucesso escolar aqui entendido como o indivíduo possuindo uma vida estudantil mais longa do que os dados sobre sua realidade socioeconômica permitem imaginar.

suficiente de atualizarem disposições interiores frente aos diversos contextos de ação. Dessa maneira, o presente estudo constitui-se enquanto uma oportunidade de refletir como ações e sentimentos tomados em um contexto específico - a saber: a escola privada, na qual o (a) jovem vive a condição de “ser bolsista” - são frutos da construção histórica desses mesmos sujeitos. Construções essas que se dão a partir de diversos processos socializadores que ocorrem em múltiplos contextos da vida de um indivíduo (família, escola, clube, igreja, redes sociais etc.).

Adotando tal caminho, a pesquisa não se distancia de uma perspectiva que observa o campo da escola de maneira relacional, não totalizando esse espaço, mas primando por olhar os agentes da maneira mais global possível. Esta maneira de encarar os estudantes, privilegiando as várias facetas que compõem suas vidas, além de não tomar o espaço da escola enquanto o único para que as trajetórias sejam compreendidas, é uma escolha consonante com as contribuições contemporâneas que estudam a relação entre indivíduos e escola.

Observando o campo de estudos brasileiros sobre educação a partir de uma perspectiva sociológica, desde a década de 1940 percebe-se ampla preponderância da análise sobre o universo escolar (SPOSITO, 2003). Nas décadas de 1950 e 1960 o ambiente era amplamente dominado pelas teorias funcionalistas, que tinham na sociologia de Talcott Parsons (1902-1979) grande referência. Na década de 1970, por larga influência da sociologia francesa, os processos educativos tramados dentro do ambiente escolar eram interpretados como expressões de desigualdades estruturais inerentes à sociedade capitalista. Em que pese suas diferenças, tanto as sociologias de Louis Althusser (1918-1990) como a de Pierre Bourdieu (1930-2002) contribuíram para esse enfoque.

A partir dos anos de 1980, tendo como referencial teórico poderoso a “Nova Sociologia da Educação” desenvolvida na Inglaterra (destacando-se autores como Michael Young e Basil Bernstein), o foco nos estudos é renovado ao se direcionar o olhar para dentro da própria instituição, privilegiando análises sobre currículo, cotidiano escolar e modos de ensino aprendizagem. Chegada a última década do século XX-influenciada por nomes da sociologia francesa, porém não mais aqueles já citados, como Bernard Lahire, François Dubet e Bernard Charlot - as produções brasileiras privilegiaram uma “revalorização dos vínculos entre as práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com as práticas afirmadas em outros espaços sociais” (SILVA, 2018, p. 194)

Como aponta Sposito, a importância analítica da instituição escolar não significa a mesma coisa que sua importância empírica. É isso que permite a autora advogar em favor de uma “perspectiva não escolar no estudo da escola”. Nas suas próprias palavras:

A relevância analítica da instituição escolar não implica necessariamente o seu estudo empírico, sendo esse o primeiro aspecto da via não escolar no estudo sociológico da escola. O segundo reside na ideia de que, mesmo considerando-se a escola como unidade empírica de investigação, é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados (SPOSITO, 2003, p. 215).

O presente estudo toma essas reflexões como referência. Ao passo em que não toma o ambiente escolar propriamente dito como foco da análise, não o despreza, ao levar em conta sua importância para uma análise sociológica das situações vividas pelos jovens dentro desse ambiente. Além disso, integra em sua análise elementos que extrapolam os “muros da escola”, como a relação que se estabelece na família e as maneiras que existem para se viver a juventude.

Para cumprir tal engenho o trabalho é estruturado em cinco partes. Na primeira, a partir de revisão bibliográfica que privilegia diálogos entre a sociologia francesa e a brasileira, serão apresentadas reflexões sobre o tema “juventude” e “escola”, por acreditar que essas duas temáticas estão fortemente imbricadas na construção do objeto de pesquisa. Na segunda seção constarão as escolhas metodológicas do trabalho, bem como uma breve descrição das escolas em que os jovens pesquisados cursam o ensino médio. Na terceira parte os casos individuais dos seis jovens são apresentados e, logo em seguida, os resultados da pesquisa discutidos. No capítulo final algumas conclusões serão tecidas.

1 JUVENTUDE E ESCOLA: O QUE A SOCIOLOGIA TEM A NOS DIZER?

1.1 O desafio da qualidade e da universalização nos últimos 30 anos da escola brasileira

Os indivíduos cujas trajetórias escolares são objeto de estudo nesta dissertação constituem-se enquanto jovens e cursistas da etapa do ensino médio na rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Dessa maneira, “ser jovem” e “estudante do ensino médio” são condições que, ao menos momentaneamente, fazem parte de suas vidas. Consequentemente, qualquer análise que se queira extrair a partir desses percursos deve estar atenta no entremear dessas duas condições sociais. O tema da juventude como foco de reflexões não tem sido algo estranho à academia nos últimos tempos, tendo como um dos estímulos a isso a infeliz persistência das desigualdades escolares em nosso país.

Se observadas leis e planos educacionais dos últimos trinta anos, nota-se todo um esforço de encurtar a distância entre a juventude brasileira e os bancos escolares. Marilena Chauí (CHAUÍ, 1989) nos recorda que a proclamação de direitos, qualquer que seja, é algo complexo, uma vez que sua declaração diz mais do que a ordem vigente permite, ao passo que “afirma menos” do que os próprios direitos exigem. Contudo, mesmo correndo o risco de se fazer “letra morta”, a proclamação de direitos abre brecha suficiente para que a sociedade civil pressione e o poder público se organize tendo em vista a consecução do direito proclamado.

No artigo 205 de nossa última e mais democrática Constituição, a educação é entendida enquanto um direito de todos e dever da família e do Estado (BRASIL, 1988). Três artigos mais a frente, a Carta Magna evidencia quais são as garantias que o Estado brasileiro deve oferecer aos seus cidadãos para que este direito se efetive. Em 1996 a educação nacional ganhou nova lei acerca de suas diretrizes e bases, e planos nacionais de educação foram promulgados por governos democraticamente eleitos, estabelecendo metas a serem perseguidas a fim da melhora quanti e qualitativa de nossa educação.

Acesso e qualidade podem ser os dois eixos através dos quais as políticas educacionais orbitaram suas lógicas. Se até a década de 1990 o grande imbróglio frente ao direito proclamado da educação era a universalização do ensino fundamental – cuja lei 10.172/2001 considerava como obrigatório dos seis (6) aos quatorze anos (14) de idade- até meados da primeira década do novo século a universalização dessa etapa da educação básica parecia ter sido quase alcançada. Em 2006 os dados do Censo Escolar indicavam que 97,7% das crianças entre sete (7) e quatorze anos (14) de idade estavam matriculadas no sistema educacional brasileiro (LIMA, 2011). A realidade de democratização do ensino fundamental pressionou o poder

público para que atentasse e direcionasse seus esforços para a universalização da próxima etapa de ensino- o ensino médio.

Em 2009, através da emenda constitucional nº 59, estatuiu-se a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos quatro (4) aos dezessete anos (17), inclusive para todos que não tiveram acesso a ela na idade própria. Em 2014, após quatro anos de intensos debates, foi aprovado o Plano Nacional de Educação com vigência estipulada entre 2014 e 2024. Na terceira meta estipulada pelo plano lê-se: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE a taxa líquida de matrículas⁴ no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, Lei 13.005/2014). Desse modo, atualmente, impõem-se como uma das maiores questões de nosso cenário educacional a universalização do Ensino Médio. Entretanto, em que pese ainda os muitos passos a serem dados por uma educação de qualidade, nas últimas décadas testemunhou-se o ingresso ou o reingresso de quantitativos expressivos de nossa população ao universo escolar.

1.2 Democratizar a escola e suas implicações

O cenário quantitativo mencionado provoca sensíveis implicações qualitativas. Universalizar a escola significa muitas vezes permitir que as salas de aulas sejam penetradas por práticas, saberes e discursos que poderão colocar em xeque o tradicional modelo escolar construído ao longo dos anos em que a escola era uma realidade apenas para parcela ínfima e abastada da população. Essa democratização impõe à instituição também a exigência de que revise suas práticas docentes e seus currículos. Como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A expansão do ensino médio brasileiro, que cresce exponencialmente, é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS+. 2014, p.8)

Esse entendimento de que a escola de nível médio se vê confrontada com um público muito mais heterogêneo é requisito básico para que seja melhor dimensionado o desafio da universalização do ensino. (SILVA, 2015) Embora a lei atente para essa heterogeneidade, muitas vezes o cotidiano escolar ruma para direção inversa. A escola com sua proposta

⁴ Por “taxa líquida de matrícula” deve-se entender o percentual da população em determinada faixa etária que está matriculada na etapa de ensino condizente com aquela faixa etária.

homogeneizante, comumente faz com que a diversidade existente entre os educandos seja reduzida apenas à diferenças na lógica da cognição (se é inteligente ou não) e do comportamento (se sabe se comportar ou não). É na tentativa de romper essa estrutura e práticas homogeneizantes que se defende que a escola seja um “espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 1996), onde o aluno é encarado como portador de uma história anterior, desejos, expectativas e modo de viver que lhe são próprios. Admitir tal proposta é romper com a visão tradicional de que a escola receba um público apenas, todos com uma única característica a se levar em conta (de que são alunos) e de que os processos de conhecimento aconteçam de forma automática e mecânica, desconsiderando a pluralidade existente em cada sala e aula.

Acerca dessa heterogeneidade do público, a literatura sobre “juventude” aponta sistematicamente a necessidade de encararmos essa categoria de maneira plural. Não existe uma maneira de ser jovem. O que há, e isso o pesquisador deve ficar sempre atento, é uma gama de representações já consolidadas no imaginário social sobre o “que é ser jovem”, mas que de fato não definem a priori o indivíduo.

Nesse sentido, Juarez Dayrell aponta uma série de visões arraigadas socialmente sobre a juventude (DAYRELL, 2003). O autor sinaliza três representações. Primeiro, a juventude como um espaço de transitoriedade, como um eterno “vir a ser” algo ou alguém. Depois, enquanto um momento de liberdade, onde se é permitido errar e depois voltar atrás, um constante “ensaio e erro”, onde o jovem é encarado muitas vezes enquanto um ser hedonista e irresponsável. Por fim, a juventude como sendo um momento de crise com a família. Ao enveredar por esses caminhos o pesquisador corre o risco de enfatizar nos estudos sobre jovens aspectos somente negativos, enquanto características que lhes faltariam para alcançar uma representação imaginária sobre juventude.

Dayrell ao se debruçar sobre jovens de camadas populares nota realidades que são próprias a esses grupos, indo de encontro àquelas representações mais consolidadas. Nesse sentido, destaca a convivência profunda com o mundo do trabalho, a necessidade de se manter vivo cotidianamente (e por isso não serem permitidas muitas tentativas de “ensaio e erro”) e a importância da família nos processos de escolarização. É por isso que o autor entende que “ser jovem” é antes de tudo uma condição social, condição essa que é perpassada por inúmeras representações. Assim como Bourdieu (BOURDIEU, 1983), Dayrell indica que cada sociedade, e cada grupo social dentro dessa coletividade, lidam com essa etapa da vida de maneira variada. Dessa maneira, os critérios que compõem a ideia de “juventude” são “históricos” e “culturais”.

Outra contribuição importante do autor para o trabalho é a reflexão que faz sobre aquilo

que chama de “condição juvenil”, ou seja: as diversas maneiras do jovem viver essa etapa de sua vida. Dayrell atenta-se às “culturas juvenis” presentes em nossas periferias, como o *rap* e *ofunk* (DAYRELL, 2007). O autor defende que ao viverem suas “culturas juvenis”, os indivíduos, muitas vezes longe dos olhares dos adultos, mas sempre os tendo enquanto referência, demarcam suas próprias identidades. O presente trabalho também olha detidamente para as culturas juvenis que estão presentes nas vidas dos jovens pesquisados - culturas essas que ajudam a entender de que modo esse jovem constitui-se enquanto um indivíduo em certo contexto histórico-social.

É a partir dessas considerações que se entende a definição de juventude que o autor lega, quando afirma que:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. [...] É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2003, p. 42).

Seguindo essa proposta, este trabalho analisará os jovens pesquisados entendendo que a etapa da vida na qual se encontram também tenha uma “importância em si mesma” e que para se entender essa “condição” é necessário que se atente para o meio social onde intercâmbios entre este e o jovem aconteçam. Indo mais além, acredito que observar e estudar o jovem atualmente diz respeito também a entender de quais maneiras a “sociedade produz os indivíduos” (DAYRELL, 2007).

1.3 Estudos brasileiros sobre trajetória escolar em camadas populares

Os objetos de estudos nacionais sobre trajetórias escolares, e mais detidamente sobre êxitos ou fracassos, residem sobremaneira no ponto de encontro das reflexões sobre juventudes, família e instituição escolar. Seja analisando ingresso e permanência no ensino superior ou na educação básica, os estudos observam como os múltiplos processos socializadores dos indivíduos podem explicar a trajetória estudada.

Sobretudo a partir década de 1990 existem importantes estudos cujo objetivo é analisar trajetórias escolares de estudantes vindos de camadas populares que conseguem ingresso na educação superior. Tais estudos prezam por observar de que maneira essas trajetórias exitosas estão em consonância com práticas socializadoras empreendidas pela instituição familiar. Écio Antônio Portes empreendeu estudo no qual buscou compreender a trajetória escolar de mais de trinta jovens universitários vindos de camadas populares que estudavam na Universidade

Federal de Minas Gerais (PORTES, 1993). Como elemento explicativo a essa trajetória o autor destaca os investimentos familiares empreendidos para que a chegada até a universidade pudesse ser feita. De maneira destacada Portes analisa o papel materno na construção desse *ethos*, onde o esforço para se chegar à universidade é visto de maneira positiva como possibilidade para que a condição social-econômica dos pais fossem ultrapassadas. Sublinho ainda que a noção de *estratégia* desenvolvida pelo autor é relevante para esta dissertação, quando diz que “estratégia é o conjunto de práticas e atitudes ideológicas ou morais que- consciente ou inconscientemente- cada grupo social põe em prática com uma determinada finalidade.” (PORTES, 1993, p. 17).

Maria José Braga Viana também contribui com o debate ao estudar o que propiciou a chegada ao mundo universitário de jovens cujas famílias possuíam baixa escolaridade e sofriam com dificuldades econômicas (VIANA, 1998). Observando os casos de sete jovens universitários em instituições públicas de ensino, a autora destacou algumas variáveis que explicam a trajetória escolar como: o olhar que os sujeitos pesquisados tinham para a categoria de “futuro”, o significado que a escola tinha para os pais e os filhos, os processos familiares de escolarização e os grupos e realidades que preenchiam a vida dos estudantes que extrapolavam o ambiente familiar. Viana empreende sua análise privilegiando a interdependência entre essas variáveis. Isso quer dizer que nenhum desses fatores adquire efeito determinante por si só, mas sim a partir de uma análise contextualizada e relacional.

Débora Piotto analisou a experiência universitária de sujeitos vindos de camadas populares que estudavam em cursos de alta competitividade na Universidade de São Paulo. Valendo-se de entrevistas em profundidade com os estudantes, a autora identificou processos significativos e sentidos atribuídos pelos jovens que explicam esse caminhar improvável à luz dos indicadores de suas classes sociais. Nesse sentido, as trajetórias são marcadas pela lógica do esforço e da solidão, não sendo estranhas situações por vezes dolorosas, como experiências de humilhações e “desenraizamento”. Em contrapartida, a autora também sinaliza que adentrar o espaço público da universidade traz a esses atores a possibilidade de alterarem completamente seus anseios para a vida. (PIOTTO, 2007).

Também observando a entrada de jovens de classes populares na universidade (todos residentes do Complexo de Favelas da Maré/RJ), Jailson de Souza e Silva empreende instigante trabalho sociológico (SOUZA E SILVA, 2018). Ao se indagar, “por que uns e não outros?”, o autor evidencia estratégias individuais tramadas dentro de processos socializadores mais amplos, bem como realidades vividas por esses sujeitos dentro do ambiente familiar que permitem entender a estrada percorrida pelos jovens pesquisados até as instituições de ensino

superior. O autor identifica como fatores importantes para se compreender essas trajetórias de êxito o nível do indivíduo em entender e jogar com as regras da instituição escolar (aquilo que se pode chamar de “inteligência institucional”), a classificação familiar e escolar que incidiria sobre o sujeito, além do reconhecimento por parte do estudante de que o campo escolar é importante. Tais conclusões foram obtidas não a partir de análises de dados estatísticos sobre a experiência desses sujeitos nas universidades, mas sim usando entrevistas em profundidade.

Olhando para a educação básica Mariana Bittar analisa o percurso escolar de jovens que residem em área vulnerável da cidade de São Paulo (BITTAR, 2011). Nesse estudo investigam-se os mecanismos e dinâmicas que podem afetar essas caminhadas, observando de quais maneiras as diferentes inserções desses jovens em múltiplas esferas de sociabilidade interferem nas trajetórias. A autora defende que as escolhas desenvolvidas pelos indivíduos é a marca da confluência entre “constrangimentos estruturais” e a maneira individualizada através da qual os agentes interpretam suas vivências. Desse modo, organizando sua pesquisa em 23 entrevistas a partir de seis “perfis de configuração”, são identificados diferentes efeitos que múltiplas esferas de sociabilidade (“família”, “escola”, “trabalho”, “religião”, “programa social” e “vizinhança/lazer”) tiveram sobre as trajetórias pesquisadas.

Nadir Zago (2000) apresenta material extraído a partir de entrevistas realizadas no local de moradia de estudantes e suas famílias em um bairro periférico de Florianópolis (SC). O objetivo da autora é analisar trajetórias mais exitosas e longevas no segmento do ensino básico do que as estatísticas sobre essa camada popular permitia supor. Os pressupostos teóricos que guiam o empreendimento intelectual apontam para o interesse de olhar para dentro da família e identificar personagens que ocupam lugar de destaque e que explicam a trajetória dos jovens que são objeto do estudo. A autora entende ser “possível mostrar elementos dominantes, mas também outros possíveis sociais [...] igualmente capazes de exercer influências na relação com a escola.” (ZAGO, 2000, p. 76.) Em seus escritos Zago atenta para o perigo de o pesquisador transpor à sua análise sobre camadas populares, lógicas e padrões que são rentáveis nas discussões sobre camadas médias- cuidado esse que o presente estudo também leva em consideração de maneira significativa (ZAGO, 2000; 2006).

Embora com problemas diferentes, os trabalhos apresentados dialogam com os objetivos da presente pesquisa em alguns pontos. O primeiro ponto a ser destacado é o entendimento de que aquilo que acontece dentro da instituição de ensino não pode ser explicado somente a partir das vivências que ocorrem nesse lócus. Há outras lógicas e práticas que devem ser levadas em conta. Ou seja, é necessário aceitar e entender, para que profícuas análises de cunho sociológico possam ser feitas, que os “muros da escola” ruíam. Seja a escola de nível básico ou

a universidade, as instituições de ensino são atravessadas por influências e realidades que as extrapolam.

O segundo ponto é o tratamento epistemológico dado aos sujeitos pesquisados. Estes são entendidos enquanto indivíduos portadores de saberes e práticas que devem ser valorizados e ouvidos para que suas trajetórias sejam compreendidas. A análise de suas vivências não deve vir somente acompanhada das estatísticas sobre suas condições sociais. Vale destacar ainda que há um entendimento comum sobre a relevância de entrevistas em profundidade com os estudantes e, quando possível, com seus familiares. Isso pode proporcionar uma melhor compreensão da trajetória escolar e os sentidos atribuídos a ela a partir das zonas de contato entre as percepções dos indivíduos e os processos de socialização empreendidos pela instituição familiar.

1.4 As contribuições da sociologia francesa ao debate

Com suas particularidades a França também se viu confrontada com a necessidade de (re) pensar a escola e sua relação com a juventude quando do processo de massificação de seu sistema de ensino. A partir da década de 1950 contingentes populacionais historicamente alijados do espaço escolar francês - como os filhos de artesãos, agricultores, operários da indústria e, com o passar do tempo, também de imigrantes - adentraram a famosa *école republicaine*. Revisitar, ainda que brevemente, alguns autores franceses que forneceram conceitos quando se propunham a refletir sobre escola e sua relação com trajetórias juvenis é uma aposta feita por acreditar que esse exercício instrumentalizará a análise das trajetórias escolares e significados conferidos pelos jovens aqui pesquisados.

Temos em Bourdieu a expressão “excluídos do interior”. Essa ideia abarca aqueles estudantes que foram cooptados pelo sistema escolar, mas que ainda se mantêm excluídos, só que agora dentro do próprio sistema (BOURDIEU, 2015). Com isso percebe-se que democratizar o acesso não é o mesmo que democratizar as chances para se obter os postos na sociedade que, anteriormente, antes da “democratização”, os diplomas conferidos pela instituição poderiam assegurar aos indivíduos. Bourdieu aponta que a “inflação dos diplomas” é uma das consequências desse processo, uma vez que “um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem ‘valor social’” (BOURDIEU, 1983)⁵. O valor conferido ao diploma é algo ao

⁵ Observando o percurso francês de democratização no acesso aos sistemas de ensino e pensando a relação entre escola e exclusão, François Dubet afirma que “a escola republicana não participava da exclusão social porque a

qual estarei atento na minha pesquisa, haja visto que possivelmente o diploma de concluinte de ensino médio em uma escola privada seja algo raro para a família dos jovens pesquisados. Posto isso, importa saber qual sentido é dado a esse tipo de capital cultural institucionalizado, se pouco ou muito, se indiferente ao dotado de grande valor simbólico e/ou instrumental.

Mesmo povoada com mais gente, e com mais tipos de gente, a escola continuará sua função reprodutora e excludente, com a diferença de que agora essa exclusão se diluirá no tempo e se dissimulará em outras estratégias- como, por exemplo, a divisão das turmas por línguas. Para Bourdieu, os “excluídos do interior” é inevitavelmente o “preço a se pagar” pela entrada de maiores contingentes na escola. Nas palavras do próprio autor:

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (BOURDIEU, 2015, p. 247).

Dessa forma, ao aluno excluído caberá duas alternativas: ou acreditar inocentemente nas propostas ilusórias que a escola oferece ou resignar-se frente a seus vereditos, ancorar-se em uma “revolta impotente”. É essa última parte que, para Bourdieu, explica o comportamento percebido dentro das salas de aula que em nada se assemelha à época das “pastas de couro” em que a escola era para poucos. Todos os comportamentos “estranhos”, “fora do habitual” ou até mesmo “desrespeitosos” dos alunos parecem indicar que eles levam adiante uma escolaridade que sabem não ter futuro e querem dizer aos seus professores que “a verdadeira vida” se encontra fora da escola.

Embora a ideia bourdieusiana dos “excluídos do interior” privilegie os aspectos de exclusão e reprodução que são processados pela escola, nessa análise a escola parece ser tomada por ela mesma, como se estar dentro dessa instituição tivesse um sentido a priori para os agentes que a compõem. Bourdieu não observa muito de quais maneiras a escola se relaciona com “a verdadeira vida”, contribuindo assim para os sentimentos de não pertencimento dos estudantes. François Dubet aponta para três questões que merecem vir à tona para que a relação entre “escola” e “exclusão” seja melhor dimensionada: Qual o lugar que a escola ocupa numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão? Quais são os mecanismos determinantes nos ‘percursos de exclusão’ desenvolvidos na própria escola? Como esses mecanismos interferem e se relacionam nas experiências escolares dos alunos? (DUBET, 2003).

Nos dias atuais, para que qualquer análise educacional que se leve em conta a escola

grande maioria dos jovens, numa França operária e camponesa, tinha acesso ao emprego independentemente de suas qualificações escolares [...] A escola não participava da exclusão porque a influência dos diplomas no acesso ao emprego era fraca e controlada” (DUBET, 2003, p.33)

seja feita, é necessário admitir que esta instituição perdeu sua feição tradicional no que concerne os processos de socialização dos indivíduos. No modelo tradicional considerava-se a escola enquanto uma instituição que agia ativamente na “produção do indivíduo”, no sentido deste interiorizar certa ordem a partir de diretivas dada pela própria escola. Hoje a escola perde esse *status*, posto que muitas vezes não sabe traduzir para si as tensões que operam entre o mundo escolar e o mundo dos jovens. É a partir dessa premissa que François Dubet desenvolverá a ideia de “desinstitucionalização” (DUBET, 1998).

Rompendo com visões tradicionais⁶ Dubet aposta que atualmente a questão da socialização tem muito mais que ver em como os indivíduos articulam e constroem para si um “sentido de experiência” a partir da multiplicidade de orientações às quais são confrontados. Essa formulação é feita a partir da conceitualização que o autor empreende acerca da modernidade, onde os processos de individualização tornam-se quase que uma “exigência moral”, dada a “obrigação” em serem “livres” e construírem eles próprios os sentidos de suas experiências. (DUBET, 2005)

A partir da leitura dos escritos de Dubet entende-se que nem todos os estudantes se socializarão e, mais importante talvez, se subjetivarão tendo a escola enquanto referência principal. Os que assim conseguem, se auto percebem enquanto autores de suas trajetórias escolares, havendo uma convergência entre seus interesses pessoais e os estudos. Pode-se afirmar que este indivíduo se constrói e se realiza *nos* estudos. Outros se formarão paralelamente à instituição escolar, desenvolvendo e investindo em atividades fora da escola, adaptando-se à vida escolar, porém não se integrando. Há aqueles também que ao introjetarem os próprios discursos escolares acerca de suas limitações e fraquezas, destroem-se. Ou seja, ao invés de contribuir positivamente para a construção de indivíduos, a escola pode ser um agente importante para a destruição. Por fim, há aqueles que para “salvarem sua dignidade” se subjetivam totalmente contra a escola, expressando-se muitas vezes através de violência verbal ou física para com os educadores ou com o ambiente da escola.

Para os objetivos do trabalho a noção de “desinstitucionalização” brevemente desenvolvida acima é cara pois, indo além do “peso” que certa tradição clássica sociológica legava às instituições, importa compreender as articulações feitas pelos próprios indivíduos para dotarem de sentido as múltiplas experiências que perpassam suas vidas. Observar de que

⁶ Exemplificando o que qualifico como “visões tradicionais”, cito as perspectivas de Émile Durkheim (1858-1917) e Jean Piaget (1896- 1980) que, a despeito de suas diferenças, advogam que a partir do papel preponderante exercido pelas instituições os indivíduos incorporam para si uma vasta gama de papéis sociais a serem cumpridos.

maneira os jovens pesquisados se subjetivam, tendo a escola como ponto de referência ou não, é um ponto crucial nas análises a serem feitas.

Essas considerações sobre a maneira como os indivíduos se comportam vis a vis a instituição escolar tornam-se prementes quando o debate se institui nos termos do sentido que esses indivíduos dotam sua própria “relação com o saber”. Para Bernard Charlot a relação com o saber é, antes de tudo, “uma relação de sentido, e, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber.” (CHARLOT. 1992; 1996). Desse modo, paralelo ao debate sobre o desenvolvimento de habilidades e competências - tema caro a muitos textos governamentais que pensam políticas públicas educacionais que circulam em nossa esfera pública – importa atentar para a relação que o estudante está em vias de estabelecer com os processos e os produtos do saber, uma vez que só acontecerá o desenvolvimento de competências e habilidades caso a escola e o fato de aprender tenham sentido para o indivíduo.

Atentando aos “processos epistêmicos” que são tecidos nas histórias singulares de cada indivíduo pesquisado, o autor francês percebe que aprender não significa a mesma coisa para todas as pessoas. Dessa maneira, a interpretação que se seguirá das trajetórias dos jovens bolsistas entenderá que a relação com o saber é sempre uma relação social com o saber. Nas palavras de Charlot, “a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições sociais de existência dos indivíduos.” (CHARLOT, 1996, p. 62). Sendo assim, as expectativas direcionadas à escola e ao futuro de maneira geral também são potentes expressões de relações sociais que estruturam a sociedade.

Ao estudar duas escolas da periferia parisiense⁷ o autor lega importantes considerações que se coadunam com o presente trabalho. Uma delas é o foco nas trajetórias individuais dos indivíduos para que se compreenda a “relação com o saber” que é estabelecida. Charlot entende que embora “se construa no social”, os indivíduos se constituem como sujeitos “através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertencem.” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Atentar aos “processos” que podem ser percebidos nas trajetórias dos jovens pesquisados é lapidar desse cuidado que o autor sublinha que o pesquisador deve ter ao analisar a história de sujeitos pesquisados. Na procura de interpretações sociológicas para histórias individuais de jovens estudantes periféricos, Charlot prima por uma “leitura positiva da realidade”. Mais do que buscar o que falta nessas histórias, sua proposta consiste em entender e identificar os processos e lógicas que estruturam aquela experiência. De acordo com as

⁷ CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cad.Pesq. São Paulo, 1996.

palavras do próprio autor:

Um processo é “o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito pode ser previsto *a priori*. Um processo produz, no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto. (CHARLOT, 1996, p. 51)

Dessa forma, buscarei a junção de elementos extraídos de entrevistas dos jovens aqui pesquisados e também de seus familiares para, a partir disso, identificar possíveis processos que expliquem a relação que esses indivíduos estão construindo com a experiência de estudarem em escolas privadas.

Outro ponto extraído da sociologia de Charlot que utilizarei para interpretar sociologicamente as trajetórias dos jovens bolsistas será a distinção que o autor faz entre a mobilização que o jovem tem na escola e a mobilização em relação à escola. A primeira categoria diz respeito à relação que o estudante tem com o ato de estudar (estudo visto de maneira óbvia, ou como conquista, ou estratégia de ascensão, ou como negação). Ao passo que a mobilização na escola é “investimento no estudo”, a mobilização em relação à escola é “investimento no próprio fato escolar; implica que se atribua um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas.” (CHARLOT, 1996, p. 55).

Dessa maneira, não necessariamente estar mobilizado em relação à escola implica uma relação com o saber. Charlot observa que muitos estudantes relacionam o fato de ir à escola à importância de se ter uma profissão, a chance de adquirir uma “boa vida” e também garantir isso aos pais. Porém, o autor também observa que não basta estar potencialmente mobilizado em relação à escola. É preciso se mobilizar efetivamente. Aí a família adquire importância significativa, podendo funcionar como motivo principal de mobilização em relação à escola do jovem em questão.

A sociologia desenvolvida por Bernard Lahire também atenta ao papel desempenhado pelas famílias nos processos de socialização de estudantes. Através de minuciosa análise feita a partir de vinte e seis perfis familiares⁸ de estudantes que cursavam anos iniciais na escola, Lahire percebe múltiplas realidades que podem explicar em parte as trajetórias de “sucesso” ou “fracasso escolar”. Desde um ambiente familiar em que uma cultura escrita é praticamente nula - e que mesmo assim o estudante não se sai tão mal nas avaliações da escola -, passando por realidades que têm uma relação mais ou menos rígida com as obrigações escolares, até aqueles

⁸ LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

em que se percebe um investimento maciço na trajetória escolar. O que merece ser sublinhado, tendo em vista os objetivos do presente trabalho, é a desconstrução, que pode ser feita levando-se em conta grandes estudos estatísticos, de que um grupo de indivíduos se comporta de tal maneira a partir de sua condição de classe. Em um mesmo “meio popular”, ou seja, a partir de “condições de classe” mais ou menos homogêneas, nota-se um leque significativo de investimentos e significados para a trajetória escolar dos jovens.

2 A PESQUISA E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 O quê pesquisa?

A pesquisa tem por objeto as trajetórias de seis jovens advindos de camadas populares que, através de bolsas de estudo, estudam em duas instituições privadas voltadas ao ensino básico. Essas instituições têm seu público composto majoritariamente por estudantes de camadas médias e altas da sociedade. Dessa maneira, o trabalho busca compreender como essa experiência é interpretada pelos jovens bolsistas, bem como dimensionar o impacto na vida desses estudantes ao adentrarem ambientes mais seletivos. Para cumprir tal engenho, entrevistei seis estudantes (três homens e três mulheres) que cursam a etapa do ensino médio em duas escolas privadas do município do Rio de Janeiro. Além dos jovens, outras entrevistas também foram realizadas com o (a) responsável que mais acompanhou esses estudantes ao longo de suas trajetórias. Desse modo, para cada “caso” apresentado na pesquisa, duas entrevistas foram realizadas. Uma com o jovem e outra com o responsável que ele mesmo indicava como sendo o adulto mais relevante em sua caminhada estudantil. A única exceção foi o caso de Luan, em que a entrevista com o adulto não pôde ser feita.

As escolas localizam-se na região conhecida como “Grande Tijuca”, conjunto de bairros que ficam na Zona Norte da cidade. Mais especificamente, nos bairros da Tijuca e da Usina. Essas regiões são consideradas, ao menos no imaginário coletivo da cidade, como locais de classe média e classe média alta – embora haja a presença de favelas nos dois bairros. Ambas escolas cobram mensalidades entre os valores de R\$2.000 a R\$4.000.

Inicialmente a ideia era trabalhar com um número maior de escolas e de estudantes. Entretanto, no tempo regulamentar de mestrado, ou seja, dois anos, as dificuldades para se adentrar no campo escolar para fazer pesquisa inviabilizariam a ambição original. Convenceu-me a aposta de que considerações sociológicas interessantes não estariam exclusivamente atreladas à quantidade de estudantes pesquisados. Foram esses os pontos principais que me conduziram à delimitação do objeto na forma como será desenvolvido nesta dissertação.

Sobre as etapas sugeridas para empreender um trabalho de pesquisa, o sociólogo francês Jean-Claude Kauffman (1948 -) afirma que:

O domínio da construção do objeto está no centro de tudo, desde os primeiros instantes. Por isso, não basta escolher um tema, mesmo que ele seja claro e motivador. É logo necessário associar-lhe uma ou mais hipóteses, uma questão de partida. É a partir dela, e não do trabalho de campo em si, que o conteúdo teórico vai ganhar volume (KAUFMANN, 2013, p. 60).

A pesquisa tem por “questão de partida” entender como esses jovens compreendem suas experiências vividas nas escolas privadas. Considera-se inicialmente que nessas escolas privadas exista uma série de vivências e hábitos que diferem sensivelmente daqueles que os jovens estariam acostumados em suas escolas progressas, bem como dentro de seus lares. A isso, seguindo as considerações do autor, vinculo uma série de “hipóteses”. Para o desenvolvimento dessas, tomo como referência o “truque” desenvolvido por Howard Becker (1928 -) sobre “hipótese nula”, quando diz que são “hipóteses que adotamos por pensar que não são verdadeiras e por supor que procurar o que as refuta nos levará ao que é verdadeiro.” (BECKER, 2007, p.46).

O critério de verdade aludido por Becker, da maneira como eu o dimensiono, diz mais respeito a uma interpretação razoável dentro do processo de uma pesquisa do que uma resposta de caráter definitiva. Embora Kaufmann dirija críticas à estratégia da “hipótese nula”, o autor francês também admite a importância dessa etapa da pesquisa porque a formulação da hipótese “desde o início permite avançar minimamente na competição contínua entre o pesquisador que quer dominar o material (...), e o material que, em seu processo de acumulação, tende a devorá-lo incessantemente.” (KAUFMANN, 2013, p. 61).

A pesquisa tem por “questão de partida” entender como esses jovens compreendem suas experiências vividas nas escolas privadas. Considera-se inicialmente que nessas escolas privadas exista uma série de vivências e hábitos que diferem sensivelmente daqueles que os jovens estariam acostumados em suas escolas progressas, bem como dentro de seus lares. A isso, seguindo as considerações do autor, vinculo uma série de “hipóteses”. Para o desenvolvimento dessas, tomo como referência o “truque” desenvolvido por Howard Becker (1928 -) sobre “hipótese nula”, quando diz que são “hipóteses que adotamos por pensar que não são verdadeiras e por supor que procurar o que as refuta nos levará ao que é verdadeiro.” (BECKER, 2007, p.46).

O critério de verdade aludido por Becker, da maneira como eu o dimensiono, diz mais respeito a uma interpretação razoável dentro do processo de uma pesquisa do que uma resposta de caráter definitiva. Embora Kaufmann dirija críticas à estratégia da “hipótese nula”, o autor francês também admite a importância dessa etapa da pesquisa porque a formulação da hipótese “desde o início permite avançar minimamente na competição contínua entre o pesquisador que quer dominar o material (...), e o material que, em seu processo de acumulação, tende a devorá-lo incessantemente.” (KAUFMANN, 2013, p. 61).

Dessa maneira, como “hipóteses nulas” da pesquisa, supus que a entrada desses estudantes bolsistas nas escolas privadas ocorreu de maneira muito tranquila e sem maiores

disputas ou tensões. Admiti também que as relações entre os estudantes bolsistas com professores e principalmente colegas de classe não primaram por uma dificuldade de adaptação. Considerei que os estudantes bolsistas não observaram no ambiente escolar de suas escolas privadas uma outra relação com aspectos mais gerais da cultura, tendo em vista aquela percebida em seus ambientes de origem- seja no tocante a práticas de estudo em si, formas de se portar e de falar, assim como a frequência a lugares de lazer. Por fim, pressupus que os jovens bolsistas não foram alvo de violência material e/ou simbólica por parte dos demais agentes que compõem a instituição escolar.

2.2 Como pesquisa?

“Como pesquisa?” é uma pergunta que não está desvinculada da construção do objeto. Teoria e método sempre devem possuir uma relação de complementaridade, para tornar inteligíveis as questões sociais que se colocam enquanto problemas a serem estudados pelos pesquisadores. A fim de atingir os objetivos da pesquisa, desenvolvi entrevistas em profundidade com os estudantes e com os responsáveis que mais se destacaram e estiveram presentes ao longo da escolarização desses jovens. Os próprios jovens eram quem me indicavam qual responsável deveria entrevistar.

Incluí as entrevistas com os responsáveis pois levo em conta que os sentidos que os estudantes atribuem às suas experiências nas escolas privadas são tributários, em certa medida, de disposições e percepções construídas a partir de suas interações no nicho familiar. Decerto existem outros espaços na vida desses jovens onde eles e elas constroem suas visões de mundo e disposições para ação. Evidentemente, se pudesse, dado o tempo para a pesquisa ser realizada, entrevistar atores importantes nesses espaços ampliaria o escopo do trabalho, e quem sabe, acresceria a pesquisa em qualidade.

A opção pela entrevista foi feita a partir do entendimento de que esse instrumento não é “um fim em si mesmo”. Seu uso é válido pois serve para o pesquisador acessar mecanismos sociais mais profundos a partir das interpretações dadas pelos próprios sujeitos que são foco das entrevistas. Se o objetivo passa por compreender sentidos atribuídos pelos estudantes a partir de suas interações no ambiente estudantil, a escolha das entrevistas faz sentido pois, a partir dela, acredito poder ter acesso individualmente a toda uma série de análises feita pelos jovens (e pelos responsáveis) sobre essas experiências.

Para realizar as entrevistas não basta um gravador e dizer ao entrevistado “fale!”. Temos que entender o porquê de estar ali e sobre o que queremos ouvir. Sempre guiada pelo

pesquisador, a entrevista é um momento privilegiado no qual as respostas colocadas podem revelar pontos interessantes sobre a história de vida dos sujeitos pesquisados. Assume-se, portanto, a “história de vida” dos estudantes bolsistas enquanto um instrumental analítico poderoso que pode dar conta dos sentidos que esses estudantes legam à experiência da bolsa de estudos.

A pesquisa, ao valer-se dessa opção metodológica, situa a história de vida enquanto uma narrativa construída pelo próprio sujeito que, embora seja veiculada no tempo presente, muito diz sobre suas construções e interpretações de fatos vividos, e, portanto, de seus processos socializadores. É cara a contribuição de Suely Kofes ao debate quando esta afirma que as histórias de vida são fontes de informação, evocação e reflexão. Informação porque revela uma experiência que ultrapassa o sujeito que a veicula. Evocação porque transmite a dimensão subjetiva e interpretativa do sujeito que conta sua história. Reflexão posto que apresenta uma análise articulada pelo próprio entrevistado sobre aquilo que está contando. (KOFES, 1994)

Para guiar o momento com os jovens e responsáveis pesquisados desenvolvi dois “planos de entrevista”. A ideia desse plano não era servir como um documento onde estaria presente uma série de perguntas a serem feitas – empreendimento esse que mais se assemelharia a um questionário. Antes, o plano das entrevistas era composto por alguns eixos que me guiariam e que sabia que deveria abordar ao longo do encontro. Sobre essa estratégia diz Kaufmann:

A grade de perguntas é um guia muito flexível no quadro da entrevista compreensiva. (...) É um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade. Mas para alcançar isso é necessário que ela tenha sido anteriormente redigida com atenção, totalmente assimilada, praticamente decorada (KAUFMANN, 1996, p. 74).

Evidentemente algumas perguntas já levava em mente quando iniciava as entrevistas. Contudo, o fluxo era conduzido muito mais pelo sabor das respostas dos entrevistados, sem perder de vista os eixos que guiavam o momento.

No “plano de entrevistas” dos responsáveis os eixos eram: perfil biográfico, organização social da vida e avaliação sobre a bolsa de estudos. Por perfil biográfico procurava saber informações sobre local de nascimento, renda, se o indivíduo trabalhava ou não, nível de escolaridade e outras informações que a pessoa julgasse relevante para “dizer quem ela era”. Através do eixo que chamo de “organização social da vida” buscava compreender como eram as rotinas dos entrevistados, como o lar se organizava, de que modo esses responsáveis buscavam acompanhar a vida escolar dos jovens e quais eram os lazeres escolhidos. Por fim,

fazia perguntas sobre de que modo eles/elas avaliavam a experiência da bolsa de estudos conseguidas pelos estudantes.

No plano de entrevistas dos jovens estabeleci os seguintes eixos: perfil biográfico, organização social da vida, experiências escolares antes da bolsa, “ser bolsista” e projeções futuras. Através do eixo qualificado como “ser bolsista” abordava questões relativas aos sentidos atribuídos por esses jovens à experiência da bolsa em si. Nessa parte queria que apresentassem situações vividas nas escolas privadas e interpretações para os fatos. Esse era o eixo mais importante da entrevista. Contudo, não poderia vir desacompanhado das avaliações e memórias que os jovens teciam sobre experiências que tiveram anteriormente à bolsa, bem como suas aspirações para o futuro.

Uma consideração interessante a se fazer é sobre a ausência de conflitos intrafamiliares notado nos discursos dos entrevistados. Evidentemente conflitos de todas as origens estão presentes nos relacionamentos que se dão dentro de uma família. Entretanto, essas realidades não foram percebidas nas entrevistas -tanto dos jovens como de seus responsáveis. Uma hipótese para explicar essa ausência reside no próprio formato através do qual os momentos aconteceram. Por se tratar em sua maioria de menores de idade, as entrevistas com os jovens se davam no mesmo espaço em que seus responsáveis também eram entrevistados. Talvez essa presença próxima inibisse a ambos (estudantes e responsáveis) de exporem possíveis situações desconfortáveis, brigas e tensões que porventura ocorressem dentro de seus lares.

2.3 O campo

Entendido o que pesquisar e como a pesquisa deveria ser feita, mostrava-se à frente o desafio de “entrar no campo”. Sempre estive nas ambições metodológicas do projeto de pesquisa abarcar no mínimo mais de uma escola. Essa escolha se baseava na suposição de que ambientes escolares diferentes poderiam trazer uma riqueza maior na análise das percepções dos indivíduos sobre a bolsa. Entretanto, conseguir entrar em contato com escolas foi um desafio. Escolas que permitissem fazer a pesquisa foi um desafio maior ainda.

Levanto algumas hipóteses para essa dificuldade⁹. O primeiro ponto é que a própria entrada no ambiente escolar pode significar uma “ameaça” para gestores e professores. Algo

⁹ Essas hipóteses são frutos de percepções sem maior rigor científico extraído das minhas experiências no campo. Evidentemente, para ser respondida de modo mais assertivo, essa questão de como a entrada de pesquisadores é vista por agentes escolares mereceria uma pesquisa a parte - o que extrapola os objetivos do presente trabalho

como “o que esse professor quer fazer aqui dentro?”. Saliento o fato de que o contato com as escolas era somente para indicarem estudantes que se enquadrassem na categoria de bolsistas. Não solicitava fazer “campo” na escola ou qualquer entrada mais incisiva. Mesmo assim, o acesso era muito difícil.

2.4 Escola A

A Escola A tem mais de quarenta anos de existência e seu nome é reconhecido no bairro. Uma “fama” que a instituição carrega é a de ser uma “escola alternativa”. Por tal denominação entendem-se instituições que possuem um projeto, e acima de tudo, um fazer pedagógico que vai de encontro àqueles mais tradicionais. A intenção de ser uma alternativa começa a ser percebida na escolha da pedagogia norteadora de suas práticas: aquela desenvolvida pelo educador francês Célestin Freinet¹⁰. Um olhar atento aos diversos espaços da escola de fato dá a impressão de que há ao menos um esforço de se fazer escola de maneira diferente. As salas não são lotadas e a organização espacial de cadeiras em cada turma respeita as necessidades do grupo, de acordo com o discurso da coordenação pedagógica. Sendo assim, não se percebe o famoso e tradicional “um atrás do outro”: cadeiras enfileiradas de maneira que os estudantes só consigam enxergar a nuca de seu colega à frente.

A escola possui os três segmentos da educação básica e conta com duas unidades localizadas na Grande Tijuca. O público frequentador da escola em sua parte majoritária é morador dessa região. A mensalidade em vigor no ano de 2019 para o segmento do Ensino Médio era de R\$ 2.297 reais. Cada jovem entrevistado que estudava nessa escola cursava uma série do Ensino Médio. A escola A contava com uma turma apenas por série e o quantitativo de estudantes se dividia da seguinte maneira: 1º ano do ensino médio com 21 estudantes, 2º ano com 16 estudantes e 3º ano com o mesmo quantitativo de estudantes da série anterior.

Essa escola não conta com um processo seletivo para que os estudantes obtenham bolsa de estudos e nem desenvolve parceria com ONGs ou empresas de outras naturezas para este fim. De fato, muitos estudantes possuem descontos em suas mensalidades, mas esses abatimentos são conseguidos na base da negociação. A família vai à escola e solicita um desconto parcial ou total. Os casos são avaliados pela direção da escola. Uma jovem

¹⁰ Célestin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo francês reconhecidamente famoso por suas práticas revolucionárias dentro de sala de aula à época: as aulas passeio, o jornal mural, as assembleias escolares e a troca de correspondência entre as escolas. Tendo seu nome atrelado ao movimento da Escola Nova, Freinet emprestou a essa corrente uma visão mais marxista e popular.

entrevistada na pesquisa conseguiu sua bolsa desse modo. Outra possibilidade de o estudante conseguir a bolsa de estudos é pelo fato de ter pai ou mãe trabalhando em alguma função da escola. Dois dos jovens entrevistados obtiveram suas bolsas através desse caminho.

Minha entrada como pesquisador na Escola A aconteceu sem muitos percalços, posto que já trabalho na instituição como professor de Sociologia há 5 anos. De todo modo, passei pelos trâmites burocráticos e apresentei o projeto da pesquisa para a coordenação pedagógica e a direção. Certamente a maior dificuldade nos casos dessa escola foi fazer com que tanto os jovens como suas famílias entendessem que eu não era mais “o professor”, e que nada do que falassem seria exposto em algum momento institucional da escola. Procurava sempre apresentar com transparência aos pais e aos estudantes o papel que exercia ao longo da entrevista: era o pesquisador, o “estudante da UERJ”, e não mais “o professor da sala de aula”.

Outro ponto premente era o equilíbrio entre usar a relação de proximidade que já tinha com esses estudantes – o que, de certa forma, tornava-me familiar a algumas realidades - com a necessidade da tão propalada “distância” para o objeto. Essa talvez seja uma das questões embrionárias de nossas formações enquanto cientistas sociais. Evidentemente uma pretensa objetividade que significaria distância absoluta e imparcialidade total para olhar o objeto é impossível. Não há mais espaço para o ideal da figura do cientista positivista de fins do século XIX. Porém, como lidar com a relação já estabelecida de anos com esses estudantes – dada minha condição de professor da escola – e a necessidade de uma abordagem científica à questão?

Gilberto Velho em texto clássico de nossa tradição já apontava que nem tudo que é familiar nos é conhecido¹¹. Indubitavelmente, muitas das realidades daqueles três jovens selecionados eram familiares. Seja porque conversavam comigo, porque já tinha feito reuniões enquanto professor da escola com seus responsáveis ou por momentos de troca de informações entre os pares docentes. Entretanto, não tinha acesso a suas próprias categorias, a suas interpretações. Não entendia como eles próprios valoravam aquilo que para mim chegava muitas vezes pelo filtro da instituição escolar, de seus pais ou de outros professores.

Dessa forma, para utilizar nomenclatura desenvolvida pelo antropólogo supracitado, embora não possuísse uma “distância física” de meus entrevistados, a “distância psicológica” era grande. O entendimento de como caminhar por essa vereda complexa também veio da leitura atenta de Velho. Procurei adotar posição sempre crítica com as informações colhidas nas entrevistas, (re)examinando-as insistentemente à luz das condições que sabia que os estudantes

¹¹ VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Organização Edson Oliveira Nunes. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

desfrutavam na escola. Todas as análises feitas - seja dos estudantes que cursavam a escola onde sou professor ou não - foram estruturadas a partir do entendimento de que “o conhecimento de situações ou indivíduos é construído a partir de um sistema de interações cultural e historicamente definido.” (VELHO, 2019, p. 43).

2.5 Escola B

A escola B insere-se em uma rede de ensino de educação básica que conta com as etapas de educação infantil, fundamental e médio. A rede distribui-se por toda a cidade e ao longo do ano de 2019 possuía sete unidades. Sua proposta pedagógica é muito focada nas provas que dão ingresso ao ensino superior. Essa postura é evidenciada tanto pelo discurso dos professores e gestores, bem como nas mídias sociais da escola. Os próprios estudantes (falo especificamente do ensino médio, aqueles com quem mantive mais contato) também reproduzem essa preocupação constante com “o vestibular”, “o ENEM”. A unidade da Tijuca contava em 2019 com 713 estudantes. Mais especificamente, o terceiro ano do ensino médio (etapa que os jovens entrevistados cursavam) possuía 75 estudantes. Desses, 12 eram bolsistas. Caso não conseguisse nenhum desconto, a mensalidade para possuir o direito de estudar na 3ª série do Ensino Médio era de R\$2.451,92.

Dois são os caminhos para se conseguir descontos na mensalidade. Ou o estudante participa de um processo seletivo organizado pela própria escola ou então vale-se de uma parceria da instituição com associações que subsidiam o valor da bolsa de estudos. Dos três entrevistados dessa escola, dois gozavam da bolsa de estudos pela ajuda de associações e uma porque fez o processo seletivo da escola.

Minha entrada na escola B só foi conseguida através da indicação de um amigo. Conversando com ele, em um momento descontraído, explicava minha pesquisa de mestrado e as agruras que passava para conseguir acessar alguma escola que contasse com bolsistas. Ato contínuo de me ouvir ele disse que poderia ajudar porque na escola em que dava aula, de acordo com ele, “tinham muitos estudantes bolsistas e dava pra perceber de cara”. Essa percepção logo chamou minha atenção e fui em busca de conseguir acessar a escola.

Entrando em contato com a direção e a coordenação pedagógica ratifiquei que de fato a instituição contava com bolsistas e que sua mensalidade se enquadrava nos critérios da pesquisa. Compreendi que não avançaria muito apenas apresentando o projeto e fazendo a solicitação da indicação. Meu amigo, que na verdade foi um grande informante, já havia me indicado que talvez fosse mais interessante sinalizar o interesse de ficar na “turma dos bolsistas”

por alguns dias. Dessa forma, ao longo de quatro dias, entre os meses de setembro e outubro de 2018, permaneci na turma de 2º ano do ensino médio onde tinham muitos bolsistas¹².

Esse momento de observação, que não constava na proposta inicial da pesquisa, mostrou-se de grande valia. Ali, no fundo da sala, calado e quieto ao longo de toda manhã, podia observar os estudantes, suas rotinas e as dinâmicas de relacionamento que se passavam entre eles e os professores. Algumas perguntas que realizei no momento da entrevista foram formuladas à luz das minhas observações em sala de aula e também nos momentos do “recreio”.

Se meu amigo foi de crucial importância para adentar o espaço da escola, a primeira jovem entrevistada também foi fundamental. Na verdade, desde que meu amigo disse que trabalhava na escola e que tinham muitos bolsistas, indicou-me Paula para ser entrevistada. Disse que ela era “ótima” – e nessa indicação já pude ver algo importante, pois não é ingênuo observar o que faz de uma estudante ser considerada “ótima” por um professor seu. Paula e sua mãe foram as primeiras a serem entrevistadas no percurso de toda a pesquisa. Abriram sua residência para que o momento acontecesse às vésperas dos preparativos para as festas de ano-novo. A importância de Paula na pesquisa é fundamental porque foi através dela que consegui o contato com outros dois jovens da Escola B (Luan e Vanessa). Paula muitas vezes desempenhou a função de mediar esses encontros, fornecendo a mim os contatos dos estudantes, bem como encorajando-os a participarem da entrevista e me ajudarem.

¹² Em verdade, conversando depois com meu amigo descobri que a concentração de bolsistas em apenas uma turma era uma escolha da própria instituição.

3 OS JOVENS PESQUISADOS

Antes de analisarmos cada caso, o quadro abaixo organiza as informações mais significativas para traçarmos os perfis dos seis jovens entrevistados.

Tabela 01 - Perfis dos jovens entrevistados

| Nome | Idade | Cor (autodeclaração) | Área de residência | Quantas pessoas residentes na casa. | Renda Familiar | Escola | Como a bolsa de estudos foi adquirida | Série cursada no Ensino Médio | Sistema de Ensino cursado antes da bolsa | Há quanto tempo está na escola privada | Planos para o Futuro |
|---------|-------|----------------------|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------|--------|---|-------------------------------|--|--|--|
| Eduarda | 16 | Parda | Rua São Miguel – Tijuca. | 4 | Em torno de R\$ 2.000 | A | Bolsa concedida pela escola. | 2º ano | Público | 6 anos | Ingressar no Ensino Superior (não decidiu o curso) |
| Carlos | 16 | Negro | Favela do Catrambi | 6 | Em torno de R\$5.000 | A | Seu pai era funcionário da escola. | 1º ano | Público | 6 anos | Ser metalúrgico |
| Paulo | 17 | Não declarado | Favela da Mangueira | 3 | Em torno de R\$2.500 | A | Sua mãe era funcionária da escola. | 3º ano | Público | 7 anos | Cursar Direito |
| Paula | 17 | Parda | Favela do Andaraí | 7 | Em torno de R\$2.000 | B | Bolsa concedida pela escola através de processo seletivo. | 3º ano | Público | 3 anos | Cursar Medicina |
| Luan | 18 | Negro | Favela do Salgueiro | 2 | Não informado | B | Bolsa concedida por Assoc. Beneficente | 3º ano | Público | 3 anos | Cursar Economia. |
| Vanessa | 17 | Negra | Favela dos Macacos | 4 | Em torno de R\$3.000 | B | Bolsa concedida por Assoc. Beneficente. | 3º ano | Público | 3 anos | Cursar Publicidade ou Estudos de Mídia |

Fonte: O autor, 2019.

3.1 Eduarda – 16 anos – 2º ano do Ensino Médio

3.1.1 Organização familiar

Margeando uma das subidas que levam à favela do Borel, Eduarda reside com sua mãe, irmã e padrasto. A habitação fica em uma vila que conta com outras casas de estilo semelhante à sua. Ultrapassando o portão da casa, por uma escada estreita chega-se à residência. Esta conta com dois quartos, cozinha e uma pequena sala, onde a entrevista aconteceu. Tanto Eduarda quanto sua mãe, Vera, foram muito receptivas. Vera em especial parecia estar muito animada com a possibilidade da entrevista e até mesmo expressava um certo nervosismo. Ao começar sua entrevista Vera agradeceu pela possibilidade de conceder a entrevista. Agradecimento esse que pode estar atrelado, como se verá, no entendimento de que sua própria trajetória é uma

grande vitória que merece ser contada e servir de exemplo para a filha.

A rotina de Eduarda é praticamente preenchida pela escola, não contando com nenhum curso ou atividade física. A instituição de ensino fica a menos de dez minutos de sua casa. Por dois dias na semana a jovem fica na escola até 16h, nos outros até 13h. Desse modo, seu dia a dia basicamente é estruturado no eixo casa-escola-escola-casa. Quando está em sua residência o tempo é organizado estudando, falando com as amigas “pelo celular” e assistindo programações na televisão.

Eduarda é a primeira filha de Vera. De parte paterna Eduarda ainda tem mais dois irmãos, cujo contato é pouco. Embora não more mais com o pai, Eduarda afirma que a relação com ele “é de boa”. A irmã mais nova de Eduarda é fruto do relacionamento de Vera com seu atual companheiro. A mãe de Eduarda trabalha atualmente em uma creche próxima da residência e o padrasto em uma “casa de família” realizando diversos serviços. A renda da família, segundo Vera, gira em torno de dois mil reais.

Embora a família more “no asfalto”, nem sempre foi assim. Entender essa história e o modo como isso é subjetivado por Eduarda e por sua mãe é fundamental para compreender as interpretações dadas pela jovem para sua experiência enquanto bolsista em uma escola privada.

3.1.2 “Meio a meio”

Vera nasceu em uma cidade do interior de Pernambuco e de lá saiu com 15 anos em busca de “oportunidades, ter uma vida melhor”. Ao chegar no Rio de Janeiro trabalhou como babá e também em restaurantes. Ao começar o relacionamento com o pai de Eduarda a família morava em uma casa “no asfalto”, localizada próxima a uma das ruas mais movimentadas do bairro da Tijuca, Zona Norte da cidade. Contudo, após a separação e o começo do relacionamento com seu atual companheiro, a família mudou-se para a favela do Borel, uma vez que o padrasto de Eduarda tinha sido “nascido e criado” ali.

A família morou na favela por 7 anos, porém, como indica Vera, a adaptação foi muito conturbada, pelo fato de nunca terem convivido com “aquela realidade”. Ao dar um exemplo para ilustrar essa realidade difícil a qual se referia, Vera relatou um momento de confronto quando teve que colocar suas filhas atrás da geladeira e presenciou, na laje vizinha a sua, pessoas atirando. De acordo com Vera “aquilo ali me causou um choque muito grande, foi momento de muito terror”. Essas situações de estresse e pânico chegaram mesmo a afetar sua saúde. Vera afirmou que ainda fazia acompanhamento médico para dar conta do “quadro nervoso” que desenvolveu a partir de suas vivências na favela.

Embora Vera saliente que “a maior parte das pessoas que moram no morro são pessoas de bem”, não externou memórias saudosas ou positivas do tempo em que ali morou. Desse modo, o fato da família morar, quando a entrevista foi feita, “no asfalto”, foi uma escolha feita a partir da motivação de se distanciar das realidades vividas “na favela”. É curioso notar que geograficamente apenas alguns passos separam a casa de Eduarda de uma escadaria que dá acesso à favela do Borel. Mesmo assim Vera diz sentir-se mais segura em sua atual residência.

O transitar entre esses dois espaços (asfalto e favela) esteve presente na vida de Eduarda também no plano de sua escolaridade. Antes mesmo que tivesse acesso à bolsa que permite seus estudos acontecerem numa escola privada, Eduarda frequentava uma escola pública onde sentia-se identificada e estabelecia amizades. Nesse período de sua vida, cabe ressaltar, ainda não morava na favela do Borel. Um dos pontos positivos levantados pela jovem sobre esse período eram os “aprendizados” trazidos pelos estudantes que eram moradores de favelas da região – assim como ela também seria tempos depois. É sintomática a resposta dada pela jovem quando indagada como ela se considerava, tendo em vista essa pluralidade de realidades sociais por ela já vivenciadas. Eduarda diz: “acho que sou meio a meio”.

A partir dessa resposta fornecida pela própria jovem situo-a enquanto um “sujeito social” (CHARLOT, 2000; DAYRELL, 2003). Através desse conceito entende-se que a constituição do sujeito não se dá de maneira estanque e unitária. Em verdade, há múltiplas maneiras dessa constituição acontecer, inserindo-se nas especificidades e nos recursos históricos que estão ao seu alcance. A fala de Eduarda evidencia que o seu “ser”, a sua “individualidade” é atravessada por suas experiências e avaliações obtidas a partir de suas inserções tanto “na favela”, como no “asfalto”.

Sua avaliação sobre as vivências na escola pública quando, moradora do asfalto, convivia com pessoas da favela da Formiga¹³ são positivas. A jovem valoriza a possibilidade que teve de conhecer “diferentes culturas”, “novas maneiras de viver”, a partir do contato com colegas que não dividiam suas experiências de então. De acordo com suas palavras, por ainda não ter ido morar na favela, “não sabia como funcionava as coisas na comunidade”. Ao conviver na escola pública com pessoas da favela isso possibilitou um alargamento de sua compreensão sobre a realidade que a circundava pois, segundo ela, “muita gente só vê um lado da coisa, não sabe o que tem além daquilo que vive”. Desse modo, o contato com moradores de favela naquele momento propiciou à jovem a possibilidade de ver “o outro lado da coisa”, saber sobre outras vivências e dinâmicas para além de sua condição de moradora do asfalto – condição que

¹³ Favela que, assim como o Borel, faz parte do bairro da Tijuca/RJ.

entende ser um “privilégio”.

Distanciando-se de sua mãe, Eduarda levanta pontos positivos apreendidos a partir de sua experiência de moradora da favela do Borel:

Entrevistador: Como foi isso pra você, antes você era, como você mesmo disse, uma privilegiada por morar no asfalto, aí depois foi morar numa comunidade, como isso “bateu” em você?

Eduarda: Eu vi que realmente eram dois mundos completamente diferentes. E muita coisa também eu aprendi na comunidade. Aprendi acho que a valorizar mais os que tão próximos a mim mesmo e também o que eu tinha. Eles se divertiam com pouca coisa, sabe? Soltar uma pipa na laje, jogar futebol (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Em um primeiro momento atesta a grande diferença entre esses dois espaços sociais, chegando mesmo a caracterizá-los enquanto “mundos completamente diferentes”. O uso da palavra “mundo” não parece algo ingênuo para fazer referência a dois espaços que, quando postos em perspectiva, revelam diferenças e complexas dinâmicas de convivência. Logo depois, exemplifica modos de fruir o tempo percebidos na favela que são valorizados por ela a partir da simplicidade desses atos.

Entretanto, refletindo sobre sua vida na favela também levanta pontos negativos como os tiroteios constantes que muitas vezes a impediam de ir à escola. Essa realidade dos tiroteios estava presente nos cálculos que estruturavam as estratégias de socialização que a família escolhia propiciar para Eduarda. Quando relembra essa fase de sua vida, e também da vida da filha, Vera conta com certo orgulho que “a Eduarda brincava na rua quando morava no asfalto. Na comunidade não era de ficar em rua não. Nós sempre fomos da casa para escola, para o trabalho.”

Vale notar que aconteceu na vida de Eduarda um interessante redirecionamento. Quando estudante da escola pública, Eduarda citou como algo extremamente positivo a convivência com estudantes residentes em favelas. A partir disso pôde compreender melhor outras formas de se viver na cidade. Contudo, quando ela própria já era moradora da favela e pôde, através da bolsa de estudos conseguida, ter contato com pessoas “privilegiadas” e “moradores do asfalto”, abrindo a ela a possibilidade de dividir suas vivências e aprendizados, esse cenário não é por ela citado. Obviamente caberia uma nova pesquisa com os indivíduos que Eduarda se relaciona em sua escola para entender como eles interpretam o contato com pessoas com realidade diferentes das suas, diferentes do padrão de classe média. O fato de interesse para esse estudo é que Eduarda não se vê no lugar por ela antes valorizado a partir de sua própria experiência na escola pública: o do indivíduo que, morando na favela e tendo contato com quem não mora, pode “ensinar coisas.” A seção que segue analisa mais detidamente o processo de aquisição da bolsa de estudos de Eduarda, os dramas iniciais e as avaliações da jovem e da mãe dessa experiência.

3.1.3 Agarrando oportunidades

Reflexo de sua trajetória de vida, em vários momentos da entrevista Vera frisou o fato de que ela sempre esteve em busca de “novas oportunidades”, “boas oportunidades”, e de que essa atenção, ou melhor, essa exigência, também deveria ser algo a ser perseguido pelas filhas. “Por isso que eu falo para minha filha, agarre todas as oportunidades e nunca queira ser uma das melhores, seja a melhor em tudo o que você vier a fazer.”, afirma Vera. O processo para conseguir a bolsa de estudos para Eduarda insere-se nesse quadro mais amplo de sempre estar atenta e “agarrar oportunidades”, seja para si, seja para suas filhas.

Quando Eduarda ainda estudava na escola pública, os próprios professores indicaram que Vera procurasse algum sistema de bolsa de estudo para sua filha. De acordo com suas palavras essa indicação foi consequência do fato de sua filha sempre ter se destacado, seja no comportamento, seja pelas notas. Essa é uma importante característica da trajetória de Eduarda: a construção de uma imagem da jovem contendo atributos valorizados no ambiente escolar como organização, respeito e compromisso com os estudos. Ao longo da entrevista algumas expressões ditas pela mãe vão ao encontro desse modelo positivo construído socialmente: “ela tinha um potencial muito grande”, “os boletins tinham notas maravilhosas”, “hoje ela é esse exemplo”, “em todas as reuniões eu só vejo coisas boas a respeito da minha filha, isso dá um orgulho muito grande.”

As representações positivas acerca de Eduarda devem ser levadas em conta porque essas classificações familiares são variáveis importantes quando trajetórias escolares são estudadas. Indicam que quanto mais o estudante demonstra posturas intelectuais valorizadas pela escola, maiores serão suas chances de identificação e sucesso com a instituição escolar. Como indica Jailson de Souza e Silva:

O encontro entre o juízo corrente na família e o vinculado por profissionais da unidade escolar estabelece a expectativa de permanência do aluno. No processo, os juízos afirmados vão sendo introjetados pelas crianças e suas práticas vão sendo avaliadas de acordo com esses juízos. A forma como reage a eles será fundamental para a progressiva dissonância/ consonância da criança em relação à escola (SILVA, 2018, p. 156).

Cumprido observar que os juízos professorais sobre Eduarda não podem ser avaliados aqui, posto que não foram feitas entrevistas com os docentes que acompanham a jovem. Contudo, pode-se afirmar que Eduarda introjetou os juízos positivos direcionados a ela proferidos no ambiente familiar. Isso possivelmente fez com que tivesse um tipo de comportamento rentável no ambiente da escola.

Seguindo os conselhos dos docentes da escola pública, Vera começou a procurar instituições privadas na região que contavam com o sistema de bolsa de estudos. Após uma primeira tentativa falha, chegaram à escola atual de Eduarda. A jovem está na instituição há seis anos e diz que o saldo é positivo. Contudo, o começo não foi fácil. Eduarda não nutria o menor interesse de sair de sua escola de então. Disse que quando entrou em sua atual escola tinha “medo” de não se adaptar ao novo ambiente e de perder seus amigos. Com o tempo o cenário foi se alterando, mas merece destaque o fato de que esse investimento em conseguir uma bolsa de estudos para Eduarda foi algo estritamente motivado, incentivado e conseguido por sua mãe. No início Vera também afirmou que tinha grandes receios de causar em sua filha algum tipo de sofrimento, contudo, estava certa, assim como “todo mundo”, que estava fazendo o melhor para sua filha. A respeito disso, suas palavras não deixam dúvidas:

Entrevistador: Mas por que você achou que estaria causando sofrimento pra ela?
 Vera: Porque era uma coisa que eu queria, mas ela não queria. Ela não queria sair daquele mundinho dela, daqueles amiguinhos, daí eu achei que fosse causar alguma coisa de ruim pra ela. No início eu tive medo mesmo, mas eu fui corajosa. Eu falei: éo melhor pra minha filha. E não me arrependo. Hoje ela me agradece (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Eduarda disse que nunca sofreu preconceito ou passou por alguma situação desconfortável em sua escola atual por ter sido moradora de favela. Contudo, na favela, a situação era diferente. Como ela mesmo fala, acredita já ter passado por situações que evidenciam preconceitos, porque frequentava uma escola privada. Esse ato, na visão de Eduarda, é entendido por algumas pessoas como se fosse uma quebra de expectativas sobre o que deveria ser um morador de favela. De acordo com a jovem “algumas pessoas pensam que, porque de morar numa comunidade, tem que automaticamente estudar numa escola pública.”.

Vera corrobora com esse cenário quando rememora que sua filha

Sofria até um certo preconceito, porque quando você não tá ai envolvido, em calçadas, em escadas, você é a medida. Muitas vezes minha filha sofria preconceito porque ela descia o morro e aí ficavam falando: lá vai a patricinha do Borel. Eu via que magoava minha filha, mas ela sempre soube se impor, nunca desrespeitou ninguém (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Essa “imposição” na verdade pode ser compreendida enquanto uma estratégia desenvolvida pela própria jovem justamente de não se impor frente aos outros. Ao ser confrontada com falas depreciativas de pessoas da favela, uma vez que ela seria “patricinha” por estudar em escola privada, Eduarda se calava, não respondendo ou confrontando. Simplesmente “não dava ouvidos, ficava na minha”, como ela mesmo afirma.

“Ficar na sua” pode ser uma expressão que sintetiza muito bem a personalidade de Eduarda e a maneira pela qual a jovem lida com suas relações. No entanto, não é por isso que

abdica de ter um olhar crítico para com a realidade que a cerca. Sua avaliação da experiência na escola privada começa com um comparativo usando como referência o ambiente escolar que ela tinha antes de conseguir a bolsa. A nível material elenca duas características positivas: a menor quantidade de estudantes em sala e o fato de sua atual escola incentivar e realizar “muitos eventos, muitas comemorações”. Eduarda também fala sobre o “respeito” existente entre estudantes e professores. De acordo com ela, “na escola privada tem até um nível de respeito maior, principalmente entre professor e estudante. Até aluno com aluno também. Acho que tem mais respeito”.

Entretanto, é justamente nas relações entre os pares que as diferenças sociais surgem. Essas diferenças não aparecem de maneira evidente. Estão veladas em sutilezas de olhares e na perspicácia para captar um discurso. Ainda que afirme que todos na escola “sempre foram receptivos”, através de exemplos dados, sobretudo a partir de experiências envolvendo outros estudantes bolsistas, Eduarda revela momentos onde, mesmo com todo o “respeito” e “receptividade”, esses “dois mundos” se apresentam.

O primeiro ponto a ser destacado nessa discussão é quando estudantes bolsistas, que moram na favela, relatam experiências de suas vidas em uma “roda de conversa”, momentos que podem acontecer durante os horários de intervalo ou ao longo de uma aula. Eduarda percebe que muitos que não vivem naquele ambiente sentem-se impactados, “até mesmo os professores”. Evidencia essa constatação com um caso de um colega seu, favelado e bolsista, quando revelou em umas das “rodas de conversa” que seu primo havia sido preso. Eduarda notou uma consternação geral.

Outro exemplo dado pela jovem foi quando esse mesmo colega morador de favela, ao se preparar para uma viagem da escola – viagem essa que todos de sua turma fariam – chegou feliz em uma dessas “rodas” e contou que sua mãe havia comprado roupas “da Adidas e da Nike” para levar à viagem. Imediatamente outro colega, não bolsista e morador do asfalto, “zoou” ao afirmar que aquelas roupas haviam sido compradas no camelô. É interessante notar que, talvez fruto de sua personalidade discreta, de “saber se impor” através da discrição, Eduarda não se coloca nesses exemplos. Os casos relatados são sempre situações que ela observa, sobretudo nos momentos de “roda de conversa” entre os amigos, seja em ambientes informais, como o horário de intervalo, seja na sala de aula.

Mas o terreno mais fértil onde Eduarda consegue perceber diferenças é o da linguagem. Afirma que aqueles estudantes que não são moradores de favela, mas que são amigos e participam das “rodas de conversa” com outros que por sua vez são moradores de favela, começam a desenvolver uma forma de falar semelhante aos últimos. Eduarda afirma também

que aqueles estudantes que não moram na favela e que não se relacionam diretamente com os estudantes que moram na favela, “não pegam o costume” de falar como os moradores da favela. Essa categoria de “falar como os moradores da favela”, através dos exemplos dados por Eduarda, pode ser entendido como a frequência no uso de gírias e palavrões.

Dando o exemplo concreto de um amigo que não é bolsista e nem morador de favela mas que se relaciona ativamente com o grupo de moradores de favela e bolsistas, Eduarda fala: “com a convivência ele [*amigo não bolsista e não morador de favela*] acaba se apropriando [*desse “jeito de falar”*], não sei se é a palavra certa, mas ele acaba se tornando, não sei nem se faz isso para se sentir incluído, mas acaba tendo essa coisa sim”. Em um primeiro momento da entrevista Eduarda apenas atestou esse fato, não tecendo nenhuma crítica. Foram necessários alguns recursos de entrevista, como a retomada de questões e refazer a pergunta de uma outra maneira, para que analisasse mais detidamente esse cenário que, em um primeiro momento parecia não a incomodar. Eduarda fala que essa “apropriação” não está certa, uma vez que o colega “não sabe a vivência do outro pra tá falando daquele jeito, o que o outro passou pra poder chegar ali. Isso talvez me incomode.”.

Esse incômodo de Eduarda pode ser melhor compreendido quando se é levado em conta que “a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder.” (RIBEIRO, 2017, p. 26) Na relação apresentada pela jovem entre “estudantes não bolsistas e moradores do asfalto” x “estudantes bolsistas e moradores de favela” a linguagem dominante indubitavelmente está do lado dos primeiros, uma vez que esses fazem parte de um estrato dominante da sociedade e que sempre fez valer seu local de poder através de inúmeros recursos. A linguagem é um deles. Daí a perversa ironia, gerando incômodo em Eduarda, quando essa “apropriação” de um dos modos de falar do morador de favela é feita por alguém do asfalto. Este pode se sentir confortável de falar como aquele, pois seu lugar de prestígio e poder na sociedade não será alterado por isso. O inverso dessa equação é impensável.

O cidadão de classe média, branco, morador do asfalto, pode apropriar-se de um modo de falar de estratos inferiores, alijando-se da “linguagem dominante”, sem que isso lhe traga prejuízos. Esse ato isoladamente não abala seu lugar de dominação. E normalmente isso será feito sem levar em conta, como Eduarda menciona, “o que o outro passou para chegar ali”. Seu local de prestígio continuará intocado. Em contrapartida, o cidadão morador de favela, comumente negro, muitas vezes deve fazer todo um esforço de se distanciar dessa “linguagem da favela” se deseja conquistar postos economicamente rentáveis na sociedade. Nesse caso especificamente, é imperativo notar que esse amigo de Eduarda não bolsista e morador do asfalto é branco, ao passo que todos os amigos que Eduarda citou moradores de favela são

negros.

A despeito dessas situações, o saldo extraído da experiência proporcionada pela bolsa é positivo. Eduarda condensa essa avaliação no seguinte período: “Acho que a coisa principal que aprendi foi esse olhar o outro, sabe? De tentar entender o outro e de se colocar no lugar do outro. Esse outro que tô falando é independente de onde ele venha.” Embora Eduarda tenha feito essa ressalva de que se esforce para entender a lógica e os padrões de comportamento das pessoas, independentemente de onde elas possam vir, através da entrevista e dos exemplos oferecidos pela jovem percebe-se que esse aprendizado de “entender o outro” significa o esforço feito por ela própria para entender as lógicas e padrões de comportamento de seus amigos de classe média, moradores do asfalto.

A avaliação feita por Vera também leva em conta a presença desse “outro” enquanto uma das explicações para a experiência de Eduarda “ser uma benção”. No entanto, aqui nota-se uma valorização da possibilidade da filha ter contato com um outro tipo de público daquele percebido por Vera na escola pública:

Entrevistador: Por que essa experiência é tão positiva na vida dela?

Vera: Porque é diferente mesmo. A gente costuma dizer que professores bons tem mesmo, tanto na privada quanto na pública, mas aí os alunos é que... na pública estão ali por estar, ainda mais com a realidade de hoje em dia. Então minha filha sempre foi uma ótima aluna. Mas é aquilo. Quando você é uma ótima aluna você vai pra aprender e aqueles que não querem nada, te atrapalha. E isso não é culpa do professor, porque ele tá ali pra te ensinar. Seja qual for a escola o professor tá ali pra te ensinar. Cabe a você agarrar as oportunidades. (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Essa declaração de Vera condensa alguns pontos importantes que ajudam a entender a trajetória de Eduarda. Primeiro, o enaltecimento do fato da filha poder ter contato com estudantes que, sendo diferentes daqueles da escola pública, “querem alguma coisa”. É interessante notar que esse aspecto de ter contato com estudantes que demonstram interesse maior para estudar não foi mencionado por Eduarda em sua entrevista.

Vale considerar que esse contato com os “estudantes da escola privada” pode ser valorizado pela mãe enquanto a possibilidade de uma ampliação do capital social para sua filha, ao considerar esse capital como sendo “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2015, p. 67). Essa “rede durável de relações” pode acontecer na vida de Eduarda justamente a partir de sua inserção na escola privada.

Além disso, como também lembra Bourdieu, está na base que estrutura qualquer relação de pertencimento a um grupo, o lucro (seja econômico ou simbólico) que os indivíduos possam dele extrair. A partir dos fatos de sua vida entendidos enquanto conquistas conseguidas desde

a chegada ao Rio de Janeiro (trabalhar nas casas de pessoas, conseguir a bolsa de estudo para Eduarda, seu atual emprego em uma creche também conseguido “por indicação”, onde pode deixar sua filha mais nova sem pagar nada) nota-se que Vera está sempre atenta para suas relações sociais e os lucros econômicos e simbólicos que ela pode extrair. É válido afirmar, portanto, que uma das razões, ainda que inconscientes, de considerar “uma benção” o fato de Eduarda estudar em uma escola privada seja a possibilidade de Eduarda também extrair lucros das relações ali estabelecidas com estratos superiores da sociedade.

Outro ponto percebido a partir da fala de Vera é o enaltecimento da imagem de sua filha enquanto “uma ótima aluna”. Como já foi registrado, essa construção possui relação com a maneira da jovem em adaptar-se ao ambiente escolar de maneira rentável, ou seja, tendo posturas valorizadas pela instituição. Essas posturas visando “ser uma ótima aluna” pertencem a esse quadro mais amplo muito difundido por Vera no processo educativo de sua filha para a jovem não perder chances e “agarrar as oportunidades.”

Para o futuro Eduarda vislumbra sua entrada no ensino superior. O curso, ainda não sabe. Contudo, seja “jornalismo”, “medicina veterinária” ou “ciências sociais” – cursos citados pela jovem enquanto opções para cursar uma faculdade – Eduarda, muito incentivada pelo exemplo e pelos discursos de sua mãe, muito provavelmente agirá em busca de “agarrar as oportunidades” que aparecerem a sua frente.

3.2 Carlos- 16 anos- 1º ano do Ensino Médio.

3.2.1 Organização familiar

Carlos compartilha sua residência com mais cinco pessoas: dois irmãos, seus pais e avó materna. A casa possui uma cozinha, uma sala, dois banheiros e três quartos. Abaixo da habitação existe um bar que Salvador, seu pai, gerencia. A renda familiar vem do trabalho dos pais e gira em torno de cinco mil reais. Salvador divide seu tempo trabalhando na função de “serviços gerais” na escola em que Carlos estuda e na gerência do bar. Juçara, sua mãe, trabalha como manicure. À época da entrevista possuía quarenta e três anos e trabalhava desde os treze. Além de manicure trabalhou como balconista, passadeira e faxineira. Nem todos os irmãos de Carlos são frutos da união de seus pais. Antes de Salvador, Juçara fora casada, e dessa relação tem quatro filhos. Com Salvador tem dois: Carlos e um menino mais novo. Nessa escala Carlos é o penúltimo.

Juçara apresenta-se enquanto figura central para analisar a organização da casa. Isso é

confirmado tanto por Carlos quanto por ela própria. Quando perguntado como sua casa funciona Carlos deu um panorama bem preciso da divisão de tarefas ali existentes: “Minha mãe mandando eu arrumar a casa. Meu pai cuidando dos passarinhos. Minha vó fazendo comida, as vezes a gente ajudando minha vó a fazer comida também.” Confrontada com a mesma pergunta Juçara não titubeou e afirmou que a casa funciona com ela no comando. De acordo com seu ponto de vista, caso ela não esteja em casa tudo ficará fora de ordem.

Carlos de fato parece ter na figura da mãe grande referência. É significativo nos momentos em que tinha dúvidas do que responder na entrevista o fato de sempre olhar para mãe, expressando um pedido de ajuda. Em algumas ocasiões Juçara pedia licença e também respondia às perguntas, fato esse que se mostrou um desafio na condução do momento, exigindo que solicitasse, de maneira gentil, que ela interferisse menos nas respostas do filho. Além disso, foi Juçara quem respondeu todas as perguntas feitas ao casal, tanto no que concerne à organização da casa, trajetória escolar de Carlos e também sobre a avaliação acerca da bolsa de estudos.

Não se pode analisar a estrutura organizacional e social do lar de Carlos sem extrapolar os limites da própria casa. A residência em que mora fica em uma pequena rua com outras casas semelhantes a dele. Ali, na rua, todos pertencem a mesma família. Existe, portanto, uma significativa rede de sociabilidades locais. Entendê-la é fundamental para compreender o processo de constituição de Carlos enquanto indivíduo inserido nessa comunidade específica. A rotina de Carlos e também as lembranças mais marcantes de sua criação estão ancoradas nas relações que conseguiu tecer com outras figuras dessa comunidade, como “primos” e “tios”.

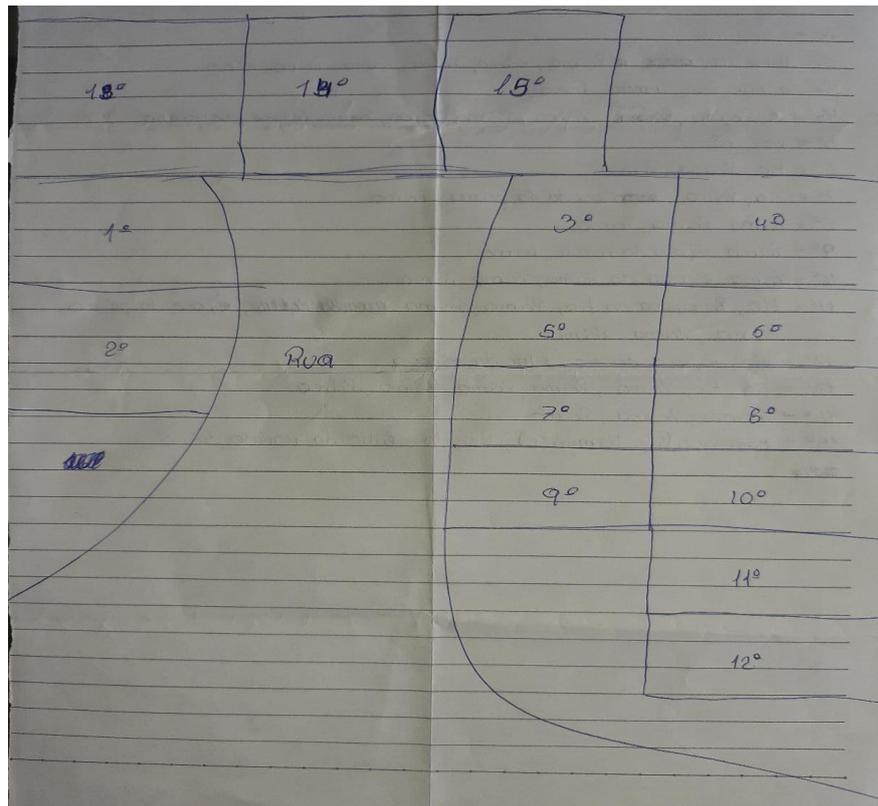
Carlos fala que seu dia começa tomando café da manhã na casa de sua tia. A mãe corrobora com essa afirmação e é categórica ao afirmar que faz isso “todos os dias”. Depois de retornar da escola, o que acontece normalmente no período da tarde, Carlos informa que toma banho e volta a ficar na casa de sua tia. Desde que seus primos estejam lá, é costume passar o dia inteiro nessa residência ou na rua - com seus primos, evidentemente. Quando estão na rua ficam “zoando”. A zoação é exemplificada com a atividade de “ficar roubando wi-fi dos outros”. Afirma que quando “eles” (os primos) não estão em casa, aí sim retorna para sua residência para “fazer os deveres” e “ficar vendo TV.” Não foi percebido através da entrevista uma rotina por parte de Carlos que preze por um estudo sistemático e diário fora da escola.

Toda a análise que Carlos faz de sua rotina fora da escola reside na rua em que mora. Ali é o local onde ele fica a maior parte do tempo com seus primos. Quando perguntado se, excetuando seus primos, tinha amigos, responde que “ali” – leia-se “a rua” -, todos os seus amigos são os seus primos. A afirmação é suplementada com uma explicação de Juçara: “É

porque aqui todo mundo é família. É uma família só.”

Solicitei que Carlos tentasse colocar no papel na forma de um pequeno “mapa” as residências da rua e quem as habitava. O resultado ajuda-nos a compreender essas redes e sociabilidades e as alusões que Carlos faz ao local:

Figura 01 - Mapa da residência de Carlos e de seus vizinhos



Fonte: O autor, 2019.

Tabela 02 - Legenda das habitações desenhadas por Carlos na figura 01

LEGENDA:

- 1: Tio
- 2: Tia, quatro primos e duas primas
- 3: Carlos, seus pais, irmão, irmã e avó
- 4: Tia, irmã, irmã, quatro primos, prima e sobrinha5:
- Avô e avó
- 6: Tio, primo e prima
- 7: Tia, prima, marido da prima e primo8:

| |
|---|
| Prima e dois primos |
| 9: Primo, esposa do primo e primo |
| 10: Primo, esposa do primo e duas primas |
| 11: Tio, esposa do tio, primo, esposa do primo, primo e três primas |
| 12: Tio, esposa do tio e filho da esposa do tio |
| 13: Tia, tio, quatro primos e prima |
| 14: Prima e dois primos |
| 15: Madrinha, marido, filho do marido e primo |

Fonte: O autor, 2019.

Rememorando sua criação Carlos afirma que ficava grande parte do tempo na rua. A “zoação” com os primos era constante. É importante notar uma configuração geográfica que permitiu a Carlos, desde cedo, ter contato com pessoas que ele julgava “ricos”, “mais privilegiados”. Para chegar na rua onde Carlos reside com sua família e parentes deve-se passar por algumas outras ruas com casas maiores e bem acabadas. Com muros altos e algumas até com piscinas à vista, essa região, um pouco abaixo de onde Carlos habita, é identificada por ele como sendo “dos vizinhos”, “os de lá de baixo”, “os ricos” e “os privilegiados”. Carlos então conta que fez parte de sua infância “fazer muita besteira”. Quando solicitado para explicar essas besteiras disse:

Jogar “cabeção de nego”¹⁴ na casa dos vizinhos, os de lá de baixo, que são... vamos dizer que são ricos, os mais privilegiados. Eu e meus primos a gente tramava para quando chegasse o Natal e Ano Novo, quando desse meia noite a gente acendia o “cabeção de nego” e jogava na casa deles. Porque eles reclamavam quando a gente ficava jogando bola na rua até dez, onze horas. Aí sempre chamavam a polícia quando a gente não ia embora. E quando chamavam a polícia a gente subia para casa. Também tocávamos a campainha deles e saíamos correndo. Mexer na casa de marimbondo pro marimbondo entrar na casa dos vizinhos. Aí eles reclamavam, ligavam pros pais... apanhava, normal (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Carlos, em alguns outros momentos, rememorou momentos em que a mãe lhe batia. Todos esses momentos eram consequências, em seu entender, das besteiras feitas por ele próprio. Afirmou que a mãe tinha razão em proceder assim e não citou o pai enquanto responsável por bater-lhe em nenhum outro momento de sua criação.

Vale salientar que Carlos em momento algum da entrevista citou amizade ou qualquer tipo de relação com os vizinhos “de baixo”. É curioso observar que a partir da experiência da

¹⁴ Nome popular para designar tipo de bomba caseira.

bolsa de estudos na escola privada Carlos também terá contato com gente, em seu entender, “rica” e “privilegiada”, mas então, nessa nova configuração específica, seus cálculos e atitudes serão diferentes.

Também é possível entender mais detidamente essa rede estreita de sociabilidades locais quando a trajetória de Juçara é observada. Assim como Salvador, ela também nasceu no local. Ambos se conhecem desde criança. Após o primeiro casamento ela saiu do local, mas retornou assim que a união acabou, construindo “uma vida” nova com Salvador. Até as fronteiras de parentesco ficam difíceis de serem delineadas. Quando buscava entender qual era a tia que Carlos falava quando se referia ao café da manhã, Juçara afirmou que era tia de Salvador, mas também era dela. Explica essa configuração dada a proximidade das famílias quando eram pequenos e, desse modo, foram criados “todos juntos”, “como se fosse uma coisa só”. Desse modo, tanto Carlos quanto seus pais nasceram e foram criados na região. Todos expressando forte vínculo com o lugar.

Sobre seus lazeres atuais Carlos fala que fica muito tempo assistindo TV. Paralelo a isso também tem o costume de ir à praia. Porém, essa atividade é dividida com os dois grandes grupos no qual ele se encontra: seus primos e “os moleques lá da escola” privada. Com os primeiros ele vai à praia da Barra¹⁵, e com os segundos vai à Ipanema¹⁶. Essa divisão parece bastante nítida para ele, não demonstrando em nenhum momento a possibilidade dos grupos se misturarem. Afirma que existe essa divisão da ida às praias por preferência. Quando perguntado o porquê dessas preferências, disse que o grupo da escola prefere a praia de Ipanema por lá existir o “posto específico dos que fumam maconha”. É significativo o fato de o grupo pertencente à classe média ver essa escolha enquanto algo “natural”, desprovida de perigos, ao passo que o grupo pertencente à camada popular, contendo os estereótipos do “favelado”, não escolherem frequentar o ambiente.

Carlos também fala sobre os “bailes” que costuma ir com seus primos. Nesse ponto um interessante diálogo foi travado entre o filho e os pais:

Entrevistador: Você vai para Baile? Carlos: Vou.

Juçara: Ele só vai pra baile quando tem evento.

Carlos: O baile é o evento!

Salvador: Baile direto não.

Juçara: Você não frequenta baile. Quando vem alguém de fora você me pede e a gente deixa você ir. Geralmente quem vai pra baile vai pra baile todo final de semana.

Carlos: Mas eu não vou todo final de semana.

¹⁵ Praia situada no bairro da Barra da Tijuca, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Utilizando transporte público, trinta minutos separam a casa de Carlos da praia da Barra.

¹⁶ Praia situada no bairro de Ipanema, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Juçara: Então, é isso. (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Essa preocupação de tirarem de Carlos a identificação de “frequentador de baile” pode ser interpretada dentro do esforço mais amplo que os pais empreenderam na criação dos filhos para eles serem, em seu entender, “gente decente”. Embora muito inserido na dinâmica local, percebe-se na criação de Carlos um esforço para ele se distanciar do imaginário e do estereótipo do “morador de favela”. A recusa de identificar Carlos enquanto “frequentador de baile” e a negociação necessária para ir a esse evento são exemplos que podem ser citados desse esforço dos pais para com o filho.

Sobre a educação dada aos filhos Juçara afirma que “a gente tenta que façam diferente: que não usem droga, que não entrem pro tráfico, então a gente luta para isso.” Uma das estratégias dessa luta travada pelos pais é cercearem o contato dos filhos com ambientes que podem conter, ao menos no imaginário coletivo da região, estímulos para que se entre no tráfico ou para que drogas sejam consumidas. Além do “baile” – que é permitido ir “desde que se peça com antecipação” – Juçara também afirma não gostar que Carlos frequente uma região próxima à sua residência, que ela denomina enquanto “o outro lado”, porque lá já existem bocas de fumo. Mesmo com esses riscos diz que atualmente não precisa se preocupar em colocar tantas “rédeas” em Carlos porque ele já está com “cabeça melhor”.

3.2.2 A escolarização dos pais e a trajetória de Carlos

Juçara teve seu processo de escolarização interrompido no sexto ano do ensino fundamental. Afirma que depois dessa paralização tentou voltar à escola e retomar os estudos, mas por conta de já ter filhos e trabalhar, o processo complicou-se e nunca mais deu continuidade a sua escolarização. Sobre esse período fala que era “muito cansativo” ter que conciliar as responsabilidades que pesavam sobre ela tanto no trabalho, organização da casa e cuidado com os filhos (Juçara teve seu primeiro filho aos 16 anos). Sua criação não teve participação paterna e sua mãe completou o ensino fundamental. Já o processo de escolarização de Salvador tem ainda menos fôlego. Ele disse que teve poucas oportunidades de estudar, não conseguindo se alfabetizar completamente. Hoje, “o pouco que sabe ler” deve-se ao ensinamento que uma professora particular de Carlos também deu a ele. É significativo o fato de Carlos, com apenas 16 anos, já ter trajetória escolar mais longa que os pais.

Seus irmãos mais velhos completaram o ensino médio, com exceção de uma irmã com vinte e quatro anos que, no entender de Juçara, conscientizou-se da importância dos estudos e

retomou-os, encontrando-se na 1ª série do ensino médio. Há também uma irmã que está fazendo faculdade de Teologia através da internet. O irmão mais novo também estuda na escola privada em que Carlos está. As duas bolsas de estudo foram conseguidas porque Salvador trabalha na mesma escola.

Quando relata sobre a escolaridade de seus outros filhos e também de sua mãe, Juçara usa a expressão “terminaram os estudos”. Na sala onde a entrevista se deu existe uma foto em destaque em uma das paredes de uma jovem vestida com beca e com um canudo na mão. Quando perguntada sobre quem seria, Juçara respondeu que era uma de suas filhas e que “já tinha terminado os estudos”. “Terminar os estudos” significa finalizar a etapa do ensino médio ou mesmo do ensino fundamental – Juçara usou a mesma expressão quando falava da mãe.

Nas duas entrevistas como um todo (tanto com Carlos como com Juçara) a existência da universidade enquanto objeto de desejo e de possibilidades para o futuro não se apresentou de modo contundente. Carlos afirma não ter em mente nenhum curso a fazer na universidade e que seu sonho é ser metalúrgico. A experiência da escola privada parece contribuir pouco para Carlos desejar ingressar no ensino superior. Juçara afirma que mais importante do que seu filho cursar uma faculdade é ele ter uma formação íntegra. Em suas palavras:

Eu não educo filho pra ser rico. Eu educo pra ser gente. Respeitar o próximo, dentro da escola, fora da escola. Então isso pra gente é o que pesa mais. Porque não adianta nada ele ser rico. Por exemplo, vai se formar em medicina, mas não liga pra quem tá ali. Então eu quero que ele seja gente, antes de ser qualquer coisa. Então pra gente isso pesa muito mais.

Contudo, a não existência da universidade enquanto possibilidade para o futuro do filho não significa uma relação despreocupada com seus estudos. Através da entrevista foi percebida uma educação baseada em uma rigidez nos valores que Juçara considera importantes para “ser pessoa do bem”, ao mesmo tempo que atenta para os processos de escolarização de Carlos. Algumas ações tomadas pela família podem ser identificadas enquanto estratégias que visavam o acompanhamento e estímulo para a educação escolar do filho.

Juçara diz que durante dois anos o filho teve acompanhamento de professora particular. O investimento nessa profissional deu-se a partir da constatação de Juçara em sua inabilidade acadêmica para acompanhar os estudos de Carlos. Além disso, afirma que recentemente Carlos terminou de fazer um curso de computação “bem completo”. Relata também que uma filha ingressará em um curso profissionalizante recentemente e que ela, Juçara, arcará com os custos. Juçara chega a afirmar que o dinheiro gasto nesses cursos para os filhos talvez desse para ela (re) investir em seus próprios estudos, porém abre mão dessa possibilidade para “poder colocar as coisas para eles.” Afirma que sempre incentivou os filhos a estudarem. Esse incentivo veio,

em algumas vezes, mais do que com apenas palavras. Entende também que chegará um momento que caberá só a eles escolherem se querem seguir os estudos ou não, mas sobre isso afirma que “se puder dar um empurrãozinho a gente dá, a gente paga, a gente sempre dá um jeito”.

Refletindo sobre os custos para com a educação de Carlos, Juçara também traz importante informação:

Hoje o Carlos estuda em um colégio que a gente não pode pagar, mas tem outras coisas, material é caro, tem passeio, tem um monte de coisa também. Deixar um menino em um colégio particular e você não poder proporcionar nada a ele eu também não concordo (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Dessa maneira constata-se o fato de que um estudante ganhar uma bolsa de estudos que cubra “apenas” a mensalidade da escola não configura ausência de custos. Faz parte do planejamento familiar ter algum dinheiro para arcar com gastos existentes por Carlos frequentar a escola - gastos esses não cobertos pela bolsa. Nesse contexto, citado pela própria Juçara, existem os passeios e materiais. É válido também colocar eventuais gastos com transporte e os lazeres que Carlos faz com seu grupo de amigos.

Carlos ingressou na escola privada no sexto ano do ensino fundamental. Antes disso estudava em uma escola pública. Desse tempo Carlos diz ter boas lembranças e guardar “à longa distância” as amizades feitas no período. Carlos constata duas diferenças marcantes para com a escola privada. Uma diz respeito ao relacionamento entre os alunos e os professores e a outra sobre as condutas dos públicos existentes nos dois espaços.

Carlos afirma que não mantinha “amizade” com os professores da escola pública tal qual ele consegue estabelecer em sua atual escola. Fala que a relação era mais “de professor para aluno”, não havendo possibilidade para muito contato ou afeto. Em sua atual escola Carlos diz que “fora de sala de aula” os professores são “amigos mesmo”, ao passo que na escola pública a relação continha uma formalidade em todos os momentos.

Quando questionado sobre o porquê de avaliar positivamente sua passagem na escola do município, Carlos menciona uma diferença de conduta entre os amigos das escolas que faz com que ele rememore positivamente sua estada no ensino público. Ele afirma que lá tinha vários amigos que jogavam bola, ao passo que na escola privada “ninguém joga bola”. Nesse momento Carlos cita outra conduta com relação ao divertimento que nota na escola privada e que não avalia como sendo positiva: muitos lá “jogam pokemon¹⁷”. Tal comportamento não

¹⁷ Tipo de jogo eletrônico.

figura no rol de suas opções de divertimento, o que lhe causa estranheza.

Carlos conta com uma reprovação em sua trajetória escolar. Não conseguiu aprovação no primeiro ano do ensino médio e no momento da entrevista cursava a série pela segunda vez. Sua reprovação trouxe a possibilidade de voltar a estudar no sistema estadual de ensino. Carlos menciona o fato de que já havia sentido vontade de regressar à escola pública. Dois fatores o estimulavam para isso. O primeiro era que Carlos conhecia mais gente que estudava na escola pública. Além disso, em sua visão as aulas oferecidas na escola pública abordariam os conteúdos de maneira mais “fácil”. Carlos tinha essa percepção a partir dos trabalhos de casa que ele próprio via o primo fazer. Contudo, afirma que não regressou porque sua mãe afirmou-lhe que seria “mais difícil”. Quando perguntando o porquê dessa dificuldade Carlos não soube responder. A ausência dessa resposta é mais um indicativo da referência que Carlos enxerga na mãe. Se esta tinha afirmado tal coisa, bastava e ponto. Ao final do processo Carlos avaliava positivamente sua permanência na escola privada. Sua avaliação decorre de uma leitura do contexto atual:

Entrevistador: E afinal, você achou boa a sua permanência na escola privada? Carlos: Por enquanto eu achei bom. Porque Bolsonaro tá aí e ele disse que vai transformar a escola pública em militar e eu não tô a fim de participar disso não (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Contudo, quando a questão foi abordada na entrevista com a mãe a situação ganhou contornos diferentes:

O Carlos não tava nada empenhado na escola. Na verdade, ele queria sair de lá pra poder ficar com os primos dele. Ano passado eu realmente ia tirar. Conversei com a coordenação e a coordenação achou melhor não tirar. [...] Conversei de tirar ele de lá porque ele não tava querendo. E assim, a falta de respeito, porque ano passado o Carlos tava demais, tava com falta de comprometimento e falta de respeito mesmo com o professor e não tava nem aí, não entregava nada. Realmente ficou muito complicado. E assim, a gente não paga a escola mas a gente compra os livros. Então tinha livro, tinha passeio, tinha um monte de coisa. Eu falei: tá inviável, se é pra ficar de sacanagem na escola então num dá. Eu colocaria ele nessa outra escola porque eu trabalho em frente. Então eu teria gasto com passagem, mas seria muito mais fácil. Assim, apesar do Salvador trabalhar lá na escola, ele é funcionário, então nem toda hora ele pode ficar chamando atenção do Carlos ou ficar correndo atrás dele, até porque ele já tá um galalau, então não tem necessidade disso. E aí a gente conversou com a coordenação e a coordenadora achou melhor não tirar. Eu já sabia que ele ia repetir, e a coordenadora achou melhor que eu não tirasse e que talvez fosse melhor ele até mesmo repetir de ano. Esse ano tenho percebido que ele está mais empenhado em matéria de entregar os trabalhos (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Esse trecho evidencia algumas características importantes dessa configuração familiar. Através das palavras da mãe fica exposta a figura de destaque por ela ocupada nas decisões tomadas. O fato de Carlos não ter saído da escola privada deve-se muito à avaliação feita pela coordenação pedagógica da escola. Porém Juçara apenas comunicou ao filho dizendo que não seria bom para ele e isso bastou para explicar e colocar um ponto final na situação. É indicativo

de sua imagem enquanto figura central na organização das relações familiares o fato de Juçara considerar que poderia exercer controle maior sobre o filho se este estudasse próximo ao seu trabalho do que Salvador que trabalha diariamente no mesmo local onde Carlos estuda.

Outro aspecto evidenciado e já mencionado é a questão dos custos envolvidos na educação de Carlos, mesmo este contando com a bolsa de estudos. Por fim, uma vez mais, a rede de sociabilidades existente entre Carlos e os primos foi mencionada enquanto fator relevante para Carlos querer sair da escola privada em determinado momento.

É válido considerar, a partir das declarações dadas tanto pelo jovem como pela sua mãe, que Carlos se socializa tendo como forte referência os padrões contidos em seu ambiente familiar, nessa configuração específica em que “todo mundo é da família”. A contribuição significativa que a escola privada ocupa na vida de Carlos é a de proporcionar ao jovem justamente a possibilidade dele transitar em outro ambiente social que foge aos padrões de sua casa, de sua rua, e portanto, de sua grande família.

3.2.3 Vivendo entre dois mundos

O principal aprendizado e ponto positivo observado tanto por Carlos como por sua família ao avaliar a bolsa concedida pela escola foi o fato de o jovem poder transitar em um espaço social diferente daquele percebido em seu ambiente doméstico. Carlos traduz essa sensação com a expressão de viver entre “dois mundos”: “a parte rica” e a “parte pobre”. Sobre essa convivência, Carlos avalia-a enquanto “normal”. Contudo, ao mesmo tempo em que diz isso, situa-se no meio dos dois mundos, entendendo suas regras e padrões de conduta diferenciados.

Aponta enquanto uma diferença percebida no “mundo do ricos” o jeito de falar e a temática das conversas. Ao passo que com seus “primos” as conversas são marcadas pelo uso preponderante de “gírias” e pautarem-se basicamente sobre “tráfico” e “baile”, na escola privada diz que as conversas têm menos gírias e os assuntos são mais abrangentes: “Lá eles falam de qualquer outro assunto, de tudo o que tá no mundo. E aqui só sobre essas duas coisas.” Para além dos simulados e das provas que Carlos julga dar uma “base” para a prova do ENEM e com isso conseguir ir para uma faculdade (“e de lá tu pode ir direto pra faculdade, que minha mãe diz pra mim”, uma vez mais a mãe aparecendo enquanto referência fundamental para Carlos estruturar seus julgamentos) o jovem diz que sua experiência na escola privada foi boa porque “aprendeu muita coisa”. Quando estimulado a traduzir quais coisas seriam essas, vê-se que esse aprendizado extrapola as fronteiras dos conteúdos formais e instrumentais aprendidos

na escola para ser aprovado em uma prova nacional. Diz Carlos que aprendeu muito sobre “o lado deles, como é que é tá no lado deles, e não só no meu.” Carlos faz outra comparação de comportamento quando tenta traduzir em palavras como é estar no meio desses mundos:

No lado dos pobres tem um certo preconceito com os ricos, eles ficam falando direto playboy, playboy. Só que na parte dos ricos eu não vejo eles falando favelado, favelado. Eles não chamam os favelados de favelados. Já os favelados chamam os playboy de playboy. Como se fosse um apelido ruim (Trecho de entrevista concedida ao autor).

É interessante notar como a linguagem é um caminho frutífero através do qual as diferenças entre os públicos ficam colocadas. Na maior parte dos exemplos que Carlos deu de diferença entre os “dois mundos” esses exemplos passam pela fala das pessoas.

Seus pais também compartilham a perspectiva de que o aprendizado social dessa experiência é um ponto alto da trajetória de Carlos na escola privada. Sobre o filho estar convivendo “no lado deles”, em um dos poucos momentos em que se colocou na entrevista, Salvador afirmou que avalia como positivo. O fato do filho conviver com pessoas diferentes de sua camada social confere-lhe a possibilidade de também aprender com eles, não ficar enclausurado “no seu mundinho”, “estar convivendo com outras pessoas”. Com outros tipos de pessoas.

Juçara também avalia positivamente a experiência de Carlos. Em suas palavras podem ser percebidos os receios que os responsáveis tinham ao colocar Carlos na escola privada e também outras diferenças que ela própria percebe entre esses “mundos”:

Pra mim é muito bom dele estar participando, de ter um contato, como ele próprio fala, entre esses dois mundos. Até mesmo porque a gente vive em um mundo de pessoas que não tem absolutamente nada, em que as vezes a comida nem chega até o final do mês. E pessoas, no caso de lá, que não dão valor a nada. Quando a gente colocou o Carlos lá a gente ficou com pé atrás mesmo porque, por exemplo... lá, não to falando de lá, mas no geral, entre os dois mundos no geral, o que é muito permitido do lado de lá aqui tem regra. Desse lado tem regra. A gente dá uma certa educação. Por exemplo: palavrão. Pode até ser um erro meu, mas eu não gosto, não permito. Eu dou esse tipo de educação. Mas aqui, onde a gente mora, palavrão é cultura (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Uma outra diferença, e em certo sentido receio, apontada por Juçara diz respeito à relação que os filhos têm com os pais. Diz que os de “lá” permitem coisas que em seu entender são erradas. Exemplifica essa avaliação a partir de experiências já vividas quando trabalhava na casa de outras pessoas como empregada doméstica. Afirma que já viu pai e filha fumarem maconha juntos e que “isso pra eles é muito natural, mas pra gente não”. O receio de Juçara com relação às condutas diferentes que seu filho tomaria contato na escola privada advém também de histórias que o próprio Carlos lhe conta – evidenciado uma vez mais a relação de proximidade e confiança entre mãe e filho. - Carlos conta que já teve colegas quebrando

propositadamente celulares e bicicletas só para conseguirem novos aparelhos e veículos.

Sendo assim, tanto os pais como o próprio jovem entendem existir “dois mundos” diferentes. Os receios que Juçara e Salvador nutriam ao colocá-lo na escola privada passavam pela possibilidade de “deslumbramento” do jovem para com esse novo “mundo” que teria contato. Nas próprias palavras de Juçara: “Na verdade eu fiquei com medo de que ele ficasse meio deslumbrado”. Esse receio de deslumbramento pode ser entendido tanto pelo medo de Carlos ter contato e querer utensílios materiais que seus pais não teriam como arcar, mas também, e mais profundamente, com o contato do filho com novos padrões de regras e da forma como os pais dos amigos lidavam com as regras.

Ainda é interessante notar que em suas avaliações Juçara não personalizava a escola e quando dizia “lá”, fazia questão de explicar que não era somente na escola, mas sim no sentido social mais “amplo”. Desse modo, a “escola” pode ser vista enquanto uma porta de entrada para seu filho ter contato com essa parcela da população que, econômica e hierarquicamente, está acima deles.

Essa avaliação positiva dos pais vai ao encontro do sentido da educação que eles deram aos filhos. Os ensinamentos não eram dados para eles questionarem o sistema, e sim para compreenderem qual lugar ocupam na estrutura social. Portanto, “estar do lado dos ricos” seria bom não para promover uma exposição sobre “como é estar do lado dos pobres”, mas tão somente estar em uma postura atenta, olhando, observando e aprendendo como é viver a vida de acordo com outros padrões – padrões esses sabidamente mais valorizados socialmente.

Carlos passou por uma situação de racismo quando estava em um passeio pela escola privada. Quando o grupo se encontrava em um supermercado, o segurança local, também negro, pediu somente para Carlos abrir a mochila. Vale destacar que Carlos estava com o grupo de amigos, todos brancos. Carlos abriu a mochila, mesmo com professor que acompanhava o grupo falando que não precisava abrir.

Dessa maneira, projetou-se sobre a pele negra de Carlos a característica de um ladrão, de quem “evidentemente” tinha roubado alguma coisa do mercado. Essa possibilidade, manifesta na ordem para abrir a mochila, não foi direcionada para os outros sujeitos brancos na cena e nem podia, uma vez que “o racismo não é a falta de informação sobre o outro – como acredita o senso comum -, mas sim a projeção branca de informações indesejáveis na/o “Outra/o.” (KILOMBA, 2019) É justamente por conta disso que a situação deve ser encarada enquanto um ato de racismo, pois é mais um exemplo, dentre muitos em nossa sociedade, de quando é projetado no sujeito negro toda uma gama de características indesejáveis. Características essas elencadas sempre por sujeitos brancos - por mais que outro sujeito negro

tenha sido o veiculador de práticas e discursos racistas - dado que está com esse grupo o monopólio do poder em nossa sociedade e, portanto, a possibilidade de ditar o certo e o errado, o puro e o impuro, o legal e o ilegal.

Em seu entender Juçara avalia que o filho fez bem:

O segurança pediu que ele abrisse a mochila, o professor que tava com ele falou que ele não precisava fazer aquilo, mas ele fez, abriu a mochila, levantou a blusa, pra pessoa ver que realmente não tinha nada. Porque na verdade eu sempre passo pra ele. Eu sei que não é o certo, que não precisava fazer aquilo, mas se eu não to devendo nada, eu abro só pra me livrar (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Essa história comentada por Carlos e explicada pela mãe evidencia esse sentido do processo educativo dentro do lar voltado para o entendimento de como proceder dentro da estrutura social, compreendendo os “jogos” de comportamento entre as pessoas que ocupam espaços sociais diferentes. Juçara considera que a experiência de Carlos na escola privada é algo muito positivo porque a partir disso ele terá “outra visão”. Esse novo enxergar refere-se ao filho entender dinâmicas, regras e comportamentos de pessoas que não fazem parte de seu dia a dia familiar. Nas palavras da mãe, ele terá uma visão diferente daquela de “quem mora na comunidade”. Desse modo, a experiência da bolsa de Carlos é algo valorizada a partir da possibilidade do estudante, ao frequentar um campo novo, compreender procedimentos que o municiarão para frequentar diversos campos da vida social. Esse “estar entre dois mundos” parece ser não uma condição temporária, mas permanente para que Carlos entenda as regras dos “ricos”, sem afastar-se dos *habitus* de “seu mundo”.

3.3 Paulo- 17 anos – 3º ano do Ensino Médio

3.3.1 Organização familiar

A entrevista com Paulo e Maria, sua mãe, ocorreu na residência familiar no morro da Mangueira, zona Norte do Rio de Janeiro. A habitação é ampla, tendo varanda, uma sala articulada com a cozinha e dois quartos. Paulo tem seu próprio quarto. Durante um tempo de sua vida morou na casa da avó, mas quando a entrevista foi feita já contava com sua própria casa, que foi construída pelo avô.

Paulo introjetou muito bem os papéis sociais que lhe foram atribuídos. Quando pedi para que se apresentasse e dissesse “quem ele era”, a resposta veio na forma de identidades sociais que possui. Disse seu nome completo e logo em seguida falou que era “morador da Mangueira”, “estudante”, “vestibulando”, “um filho”, “um neto”, “um sobrinho” e “um tio”.

Analisar de quais maneiras essas duas grandes instituições sociais, a família e a escola, e as identidades a elas associadas se articulam na vida de Paulo é fundamental para entender sociologicamente sua constituição enquanto indivíduo, ao mesmo tempo que nos permite analisar seu julgamento acerca da bolsa de estudos.

Paulo é morador da favela da Mangueira desde que nasceu. Filho único, divide a casa com sua mãe e padrasto, a quem considera um “pai”. Paulo não tem contato com seu pai biológico. Maria conta que os dois mantiveram relação por algum tempo, mas que um dia, quando o pai biológico de Paulo veio fazer-lhe uma visita, o menino disse que não mais queria vê-lo porque ele o tinha “largado” e que seu “pai de verdade” era seu padrasto. De fato, ao longo da entrevista todas as vezes em que Paulo mencionou a palavra “pai” a referência era a seu padrasto.

A organização material da casa de Paulo passa necessariamente pela figura de sua mãe. Maria afirma que embora já tenham tentado fazer diversos combinados, ela é quem se ocupa das “tarefas de casa”, como arrumar os cômodos e lavar a louça. Isso permite que Paulo se dedique exclusivamente aos estudos ou a outras questões que lhe despertem o interesse, sendo liberado dessas “funções domésticas”. De acordo com Maria a renda familiar gira em torno de R\$2.500,00.

No momento em que a entrevista foi feita Maria não trabalhava e cursava sua segunda graduação. Todo seu trajeto escolar aconteceu na escola pública. Logo após sair do ensino médio fez prova para uma universidade particular e conseguiu 100% de desconto¹⁸. Embora seu sonho sempre tenha sido cursar educação física, nessa ocasião acabou fazendo pedagogia porque, segundo ela, foi influenciada pelos discursos que vinham da família sobre ser “uma área mais tranquila para conseguir trabalho”.

Maria vem de uma família de quatro filhos, todos moradores da Mangueira, cujos pais não tinham sequer conseguido alcançar a metade do ensino fundamental. Mesmo assim afirma que sempre esteve nos horizontes da família que os filhos cursassem o ensino superior. Sua mãe sempre teve por “sonho” que seus filhos fossem graduados. De seus quatro filhos, dois, Maria e mais uma irmã, possuem ensino superior.

A época de saída do ensino médio e a possível entrada no ensino superior coincidiu com sua gravidez precoce. Mesmo assim optou por não se inserir logo no mercado de trabalho. Sobre esse período revela que:

Não tinha intuito de trabalhar naquele momento porque o Paulo era muito novo.

¹⁸ O fato de Maria ter conseguido bolsa de estudo em suas duas graduações é algo que aproxima as trajetórias escolares de mãe e filho.

E a faculdade já dava para fazer, porque minha mãe ficava com ele. Então era mais tranquilo. Agora imagina se eu trabalhasse o dia inteiro? Ia ser muito mais complicadose eu passasse o dia inteiro na rua trabalhando e à noite tivesse que ir pra faculdade. Eu sempre tive a minha mãe do meu lado, graças a deus. Ela sempre me auxiliou em tudo (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Essa realidade apresentada por Maria se mostra enquanto uma inversão na tendência percebida em trajetórias de mães que têm gravidez ainda na etapa da juventude. Nesses casos, muitas vezes ficar grávida significa interromper os estudos. No caso de Maria esse não foi um impedimento, porque sua mãe podia ficar com seu filho enquanto ia para a faculdade, dando prosseguimento aos estudos e ao “sonho” da avó de Paulo em ver um (a) filho (a) graduado (a).

Outro ponto que merece destaque também é que esse contato com o universo do ensino superior propicia que tanto Maria quanto Paulo vejam a continuação dos estudos deste, ingressando em uma faculdade, enquanto algo “natural”. Embora Paulo tenha expressado alguma preocupação em se inserir no mercado de trabalho de maneira rápida para começar a ganhar seu “dinheirinho”, está no seu horizonte cursar direito ou psicologia. Esse desejo também é compartilhado pela mãe. Quanto a isso não resta dúvidas quando Maria diz:

Maria: Espero que ele seja um doutor na área que ele escolher. Sei lá, se for direito, porque é o que ele tava pensando, que seja um juiz [...] Hoje em dia as pessoas acham que uma faculdade é só um diploma, pronto, acabou, tô formado. Só que não é só isso. Se você quer fazer isso, que você desenvolva bem isso. Se ele não quiser fazer nenhuma faculdade, a gente conversa também sobre isso, que seja. Mas que vá fazer um curso, alguma coisa pra ele se especializar alguma coisa que ele desenvolva bem. Entrevistador: Mas por você ele faz uma faculdade?

Maria: Por mim ele vai ser doutor, pós-doutorado.

E: Quando você diz ser doutor, você diz fazer uma faculdade, mestrado, doutorado...M: É. Faculdade, doutorado...É isso. Essa é a missão dele (Trecho de entrevista concedida ao autor).

O uso da palavra “missão” nesse contexto evoca uma imagem forte, tal qual um “destino” que Paulo não pode se desvencilhar. E, através das palavras do jovem, parece que Paulo aceitou e introjetou esse “destino”, como evidenciado em seus desejos para o futuro. Bourdieu nos lembra que

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal no prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (BOURDIEU, 2015, p. 61).

De fato, ao observarmos o caso de Paulo e seu desejo de continuidade dos estudos, esse anseio é alimentado e estruturado pelos desejos familiares de prosseguimento da trajetória

escolar do ensino médio para o ensino superior (desejo esse que vem se manifestando há duas gerações, como a fala de Maria sobre o “sonho” de sua mãe em ter um filho graduado deixa evidente). Entretanto, essa “esperança objetiva de êxito escolar” no caso de Paulo advém menos de sua “classe social” do que da trajetória excepcional de sua mãe que já se encontra em sua segunda graduação, nutrindo expectativa que o filho tenha êxito semelhante, ou maior, ao seu. Observar como essas “esperanças” tomam corpo na realidade é imperativo para compreender a relação do jovem com a bolsa de estudos que o permite estudar em uma escola particular. Na seção que segue será analisado o processo de socialização de Paulo, onde através das estratégias empreendidas pela mãe fica evidente como essas “esperanças objetivas” puderam se materializar em práticas concretas.

3.3.2 Estar no lugar certo, na hora certa

Ao longo das entrevistas ficou manifesto que o processo de criação de Paulo foi notadamente marcado por uma estratégia de blindagem para com as pessoas e os lugares que faziam parte do entorno de sua casa. Pode parecer paradoxal em um primeiro momento pois, ao mesmo tempo em que Paulo se enxerga enquanto um morador da favela da Mangueira, – onde se percebe até certo orgulho em sua fala ao proferir tais palavras – não desenvolveu com outros residentes e com os lugares da favela uma relação de identificação. A raiz dessa questão pode estar justamente por essa “blindagem” feita deliberadamente pela mãe. Quando perguntado sobre seu processo de criação Paulo responde:

A minha criação acho que foi bastante protetora, porque eu acho que a gente tem que pensar na seguinte questão: a gente vive numa comunidade, numa favela do Rio de Janeiro e a maior parte dos jovens acabam ou mortos por estarem no lugar errado na hora errada ou acabam no tráfico. Grande parte deles. Então por conta disso minha mãe sempre me segurou bastante em casa. Ou tentava ocupar meu tempo saindo comigo, fazendo alguma atividade. Minha mãe me segurava mais em casa e saía mais comigo, eu não ficava muito na rua. Então eu to sempre na Mangueira, mas sempre tive mais reservado (Trecho de entrevista concedida ao autor).

O fato de estar sempre mais “reservado” legou consequências para Paulo. Ele diz que em certo sentido foi “penalizado” porque nunca teve muitos amigos na região. Isso se deve, segundo o jovem, ao fato dele ter comportamentos e maneiras de pensar e problematizar as questões que são diferentes das pessoas que habitam o mesmo local que ele. Paulo afirma que era “bastante diferente”.

Observando as falas de Maria quando rememora o período de criação de seu filho nota-se a mesma tônica da interpretação oferecida por Paulo: estava em seus planos propiciar ao filho espaços de sociabilidade que não estavam circunscritos à Mangueira. A razão para isso

era a grande possibilidade, caso o filho convivesse com as pessoas do local de maneira intensa, de Paulo ser levado para o mundo do crime. Segundo Maria essa foi sua “opção” justamente para “tirá-lo daqui”, “pra não dar tempo livre pra ele durante a semana, pra ele poder dispersar daqui.” “Dispersar” pode ser entendida como a distância necessária que Paulo deveria guardar com as possíveis amizades locais porque, para Maria, “hoje em dia é muito mais fácil levar os adolescentes para esse caminho das drogas, paralelo.” Assim, durante a semana, Paulo fazia várias atividades físicas dentro de instituições que estavam na própria favela, como a Vila Olímpica da Mangueira, ao passo que, nos fins de semana, Maria sempre levava o filho para outros espaços da cidade, como a Quinta da Boa Vista ou praias da Zona Sul.

É interessante perceber que Maria possui uma autoimagem de uma mãe muito protetora e que sempre “pecou pelo excesso”. Quando questionada se a criação que ofereceu a Paulo era muito controladora, rejeitou essa qualificação e afirmou que era “protetora”. Percebe-se aqui um alinhamento de interpretações que mãe e filho oferecem ao mesmo processo, posto que Paulo também afirma que sua criação foi bastante “protetora”, pelos mesmos motivos que a mãe aponta: necessidade de blindá-lo de toda possível violência ou estímulo que pudesse vir das ruas. Essa “proteção” ainda aparece nos dias de hoje quando Paulo está fora de casa. De acordo com o jovem, sua mãe tem “grandes preocupações” quando não está no lar porque tem medo d’ele não regressar justamente pelo fato de que pode estar “no lugar errado, na hora errada”.

Pode-se afirmar que essa preocupação de não estar “no lugar errado, na hora errada” já foi internalizada pelo jovem através de estratégias específicas empreendidas por ele ao longo do seu dia a dia. Sobre esse aspecto é relevante notar a relação que Paulo desenvolve com uma importante instituição do Estado presente constantemente na vida dos moradores da favela: a polícia. Paulo afirma que, embora nunca tenha tido problemas com a polícia, sempre que vê uma viatura, muda o caminho. Algumas falas proferidas por ele são emblemáticas a esse respeito. Afirma que sempre sai com documentos (algo que sua mãe o ensinou) porque caso *alguém* o pare e ele estiver sem documentos “o cara vai me prender, ter um tratamento abusivo comigo, pode me bater, me xingar, pode me matar.” Também diz que “quando você mora numa favela acho que não tem mais essa questão se você é branco ou negro. Você só é simplesmente morador, e policial não gosta de favelado.”

É válido supor que essas estratégias “amorosas” ou “protetoras” empreendidas por Maria direcionadas a Paulo devem ser levadas em conta quando percebe-se que toda a educação de Paulo foi voltada para a obtenção de hábitos e valores que, para sua mãe, não são percebidos na região. Maria não deixa dúvidas quando afirma que fazia questão de, sempre que possível,

tirar o filho da favela e de “ensinar a Paulo a questionar tudo”. Desse modo, a “esperança” de Maria que Paulo seja “um doutor” ou simplesmente de que ele dê prosseguimento aos estudos não poderia vir senão a partir de um conjunto de estratégias que objetivassem desviar do caminho do filho quaisquer estímulos que pudessem impedi-lo de ser “gente do bem”.

A partir de seus processos de socialização é permitido afirmar que Paulo já interiorizou um conjunto significativo de *habitus*, se por *habitus* entendemos, seguindo as contribuições de Bourdieu, um “conhecimento adquirido”, uma “disposição incorporada para a ação e para o sentimento” (BOURDIEU, 2012). Dentre esses conhecimentos adquiridos destacam-se desde as estratégias objetivas que Paulo empreende para sair da rota da polícia, bem como seus lazes que não passam por frequentar lugares da favela. Do ponto de vista subjetivo essas disposições também estão em Paulo quando o jovem constrói uma autoimagem que se distancia dos moradores da região, ao qualificar-se como tendo uma “criação diferente” dos demais e também pelo fato de ser muito “questionador”, ao passo que seus vizinhos aceitam tudo “passivamente”. Para compreender sociologicamente essas formulações de Paulo não poderíamos prescindir de sua etapa de socialização e das estratégias empreendidas pela mãe, pois somente dizer que existem tais “disposições” é pouco. Nesse contexto, como aponta Bernard Lahire, é válido investigar como essas “disposições” são produzidas dentro de configurações familiares específicas – configurações essas que muitas vezes extrapolam a realidade homogênea e uniforme que o conceito de “classe” pode supor. Seguindo a esteira de pensamentos desenvolvidos por Lahire acerca de suas formulações sobre a constituição de um “ator plural”, o esforço empreendido nessa interpretação sociológica foi de compreender como o passado de Paulo se encontra incorporado nas ações que se dão no presente. Dessa forma, as idiosincrasias não se caracterizam tanto por sua origem social - o que uma análise apressada e a priori poderia imaginar - mas sim pelo conjunto que abarca suas experiências socializadoras (LAHIRE, 2002).

Vale notar que essa estratégia de blindagem e de proteção desenvolvida pelo lar de Paulo foi também subjetivada pelo jovem enquanto uma estratégia sobretudo de “amor”. De acordo com suas palavras: “a minha família sempre teve um cuidado muito grande comigo, sempre teve um amor profundo comigo, sempre cuidou de mim, sempre querendo o melhor pra mim.” Isso para Paulo é um ponto que o diferencia das demais pessoas que moram no mesmo local que ele. Para Paulo as pessoas ali “davam amor, mas à maneira deles, não davam atenção, não cuidavam.” Paulo só foi identificar processos semelhantes de criação, adjetivados enquanto “amorosos”, quando passou a ter contato mais sistemático com outro grupo social, justamente a partir da experiência propiciada pela bolsa de estudos em uma escola privada. Esse é apenas um ponto que Paulo percebe e aponta como sendo diferente entre “os dois universos”.

3.3.3 O desencaixado

Paulo conseguiu sua bolsa de estudos na escola privada pois sua mãe trabalhou na instituição por um tempo. A escola em que Paulo se encontra possui um discurso muito alinhado à ideia de “problematização” do mundo social, sendo até mesmo reconhecida na região onde se localiza enquanto uma “escola construtivista”, “diferente”. Essa característica da instituição e da prática pedagógica que ela preconiza foi ao encontro de ensinamentos que já existiam também no lar de Paulo. Sua mãe afirma que “sempre ensinei ele a questionar muito as coisas, sempre falei pra ele que deveria questionar tudo.” Maria fala que partiu do próprio filho a motivação para estudar na escola privada. Assim que conseguiu o emprego na escola Paulo foi à internet e procurou “saber tudo” sobre a instituição.

Quando Maria levou o filho para um evento da escola, quando este ainda não era estudante da instituição, foi o golpe derradeiro. Paulo saiu daquele momento com a certeza de que ali era “seu lugar”. A comparação com as pessoas e com os padrões de comportamento que ele experimentava em seu local de moradia eram inevitáveis. Sobre esse momento específico Paulo diz que percebeu que as crianças eram “muito diferentes” daquelas com que convivia normalmente. Outras características levantadas por Paulo: as crianças eram “mais receptivas”, “brincavam de outra maneira”, “eram menos agressivas” e que “conversavam bem, sobre vários assuntos”. Nesse período Paulo estava em uma escola onde disse achar que sofria “bullying”. Em suas próprias palavras: “as pessoas brigavam comigo, eu brigava o tempo todo com as pessoas, batia mesmo, pessoas me zoavam o tempo todo, me achavam estranho porque era diferente, falava de uma maneira diferente.” Desse modo, a experiência da bolsa de estudos propiciou ao jovem uma oportunidade de sair de uma situação de sofrimento e fazer parte de um espaço onde alguns elementos se combinavam com sua “visão de mundo”. Entretanto, esse caminho não é cristalino. Há percalços.

Paulo se autodenomina um “desencaixado”. A sensação de “encaixe” se dá através da identificação com valores e padrões de comportamento (sejam aqueles expressados na fala, sejam aqueles representados no corpo) presentes no grupo no qual o indivíduo está inserido. Dois grandes grupos permeiam a vida de Paulo. O grupo de pessoas com as quais ele se relaciona direta e indiretamente na favela, e o grupo de estudantes de sua escola privada. O fato é que Paulo não se sente identificado com as referências e comportamentos de ambos os grupos. De acordo com suas palavras, ele “não tem mais a cabeça” nem dos moradores da favela e nem dos estudantes da escola privada.

Paulo contrasta seus pensamentos e ações daqueles percebidos hegemonicamente em

seu local de origem através de três eixos principais: possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho x ingresso na faculdade, valorização dos estudos e criticidade para com informações recebidas. Paulo diz que a maioria dos jovens tem por planos de futuro, quando conseguem responder algo, serem jogadores de futebol ou trabalharem no negócio de algum familiar. Já ele não. Paulo quer seguir os estudos, entrando para uma universidade, por achar que estudar vale a pena – enquanto a maior parte dos moradores do local, para Paulo, não veem o hábito de estudo enquanto algo necessário, “eles acham que estudar é uma perda de tempo”. Outro ponto levantado por Paulo que não o permite se sentir “encaixado” naquele grupo é o fato de que as pessoas da favela “são muito influenciadas, aceitam informação muito fácil, não questionam as coisas, não tentam comprovar as coisas, não tentam entender, só aceitam.”

A falta de identificação também é direcionada ao grupo de estudantes com os quais Paulo se relaciona na escola privada. A justificativa básica para isso é o incômodo que diz sentir sobre a “gourmetização da pobreza”. Instigado a desenvolver essa ideia, Paulo explica:

Eles acabam criando uma cultura que não é deles, uma cultura que eles pegam, que eles só acham o melhor, as partes boas de ser pobre eles pegam e usam pra eles, quando as partes ruins eles simplesmente deixam, ignoram, ou tomam as dores que não são deles, acham que fazem parte de uma coisa que eles não são de verdade, então isso é coisa que me incomoda bastante. Principalmente na questão da própria fala. Porque a minha mãe sempre brigou comigo com a questão das gírias. E as pessoas dela podem falar gírias e eu não posso. Eu sou mais julgado por falar gíria do que outras pessoas. Porque eu sou morador de favela. Então isso é uma questão que me deixou sempre muito chateado (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Dois elementos surgem com destaque nessa interessante análise feita por Paulo. O primeiro diz respeito à incorporação ao grupo de classe média de comportamentos provenientes de grupos de camada popular sem que haja uma criticidade ao fato. Como Paulo deixa explícito, “eles” só pegam a parte “boa”. Em outro momento da entrevista deixa claro o que é a “parte boa de ser pobre”, quais são “as coisas que são legais na vida do pobre”, ou seja, padrões de comportamento que o próprio Paulo valoriza, embora não se sinta identificado de todo com aquele grupo: ouvir samba e rap, “tomar uma cervejinha” e “jogar uma pelada”. No entanto a crítica de Paulo é direcionada justamente ao fato de seus colegas de classe média somente valorizarem uma “parte” do que, no entender de Paulo, é ser pobre. O jovem fala que ao passo em que a reprodução desses hábitos é valorizada pelo grupo mais abastado, não se olha com atenção para a realidade dos perigos de se viver em uma favela. Nas palavras de Paulo, “não é legal ser pobre, não é legal você morar em uma favela e ficar no meio de uma troca de tiro, não é legal você ficar entre dois poderes, não é legal sua mãe ficar preocupada com você pra saber se você tá vivo ou se tá morto”.

É a atenção a essas realidades que são obliteradas pela assimilação e reprodução

ingênua, aos olhos de Paulo, de comportamentos identificados enquanto de “favelados” pelos colegas da escola privada. Por mais que o ato possa ser igual objetivamente – seja o de vestir roupas, escutar as mesmas músicas e falar de determinada maneira – Paulo diz que “eles roubaram isso de outras pessoas”. O cerne de seu descontentamento ocorre pelos jovens de camadas médias reproduzirem hábitos sem “entenderem de verdade, porque eles não moram aqui para entender, não sabem.” O critério mais forte para que essa “cultura” seja compreendida parece ser o de residir na favela. Curioso notar que, embora não identificado com as pessoas que circulam no local, nesse ponto Paulo valoriza sua condição de morador da favela justamente por isso propiciar-lhe a condição necessária para entender, e conseqüentemente, poder agir e falar de determinada maneira – possibilidade que seus amigos da escola privada não usufruem, de acordo com sua avaliação, porque não residem na favela e, portanto, “não sabem”.

Outro ponto mencionado por Paulo é a relação com a linguagem, mais especificamente na questão do falar gírias. Paulo entende que seus colegas da escola privada podem falar gírias mais livremente e sem um peso do julgamento exterior, se comparado quando ele próprio as fala. A justificativa para essa avaliação pode começar a ser entendida quando observado o processo de socialização de Paulo, onde sua mãe fazia sucessivos esforços para que Paulo não falasse gírias. De fato, em determinado momento da entrevista do jovem – que a mãe acompanhou – Maria disse ficar incomodada quando o filho fala muitas gírias. Paulo rememorou também um momento de apresentação de trabalho na escola, onde muitos pais estavam presentes, e que sentiu-se extremamente julgado pelo fato de ter falado muitas gírias, ao passo que o colega que tinha falado anteriormente a ele, que não era bolsista e nem morador da favela, também falou muitas gírias mas para ele os olhares de julgamento não foram lançados.

A indicação para “não falar gírias” por parte de Maria pode ser entendida enquanto uma estratégia para diferenciar o filho de padrões mais informais de fala. É possível tecer relações entre essa indicação para evitar “falar gírias” e os desejos que Maria guarda para o futuro do filho – desejos esses manifestos claramente por suas falas quando diz que é missão do seu filho ser um “doutor”.

A relação guardada com a linguagem é terreno fértil para que seja analisada a trajetória escolar de um indivíduo. Bourdieu afirma que a linguagem é justamente a “parte mais inatingível e atuante da herança cultural.” (BOURDIEU, 2012) Nesse sentido, é necessário encarar a linguagem e, mais especificamente, a relação que o indivíduo guarda com as palavras, enquanto uma sintaxe. Ela fornece ao indivíduo toda um esquema mental que estruturará sua atuação e julgamentos no mundo social. Como Maria deixou claro em suas palavras, faz parte

de seus sonhos para o filho o fato de que ele seja uma pessoa “bem-sucedida”. Para atingir esse objetivo o espaço social da escola foi e é altamente valorizado pela família. A relação com a linguagem e, mais especificamente, a interdição para que “gírias” fossem faladas pode se inserir nesse contexto, uma vez que, como também indica Bourdieu, a língua falada no meio familiar pode se constituir enquanto obstáculo cultural significativo na vida escolar das crianças, quando o tipo de linguagem que se fala em casa difere sobremaneira do tipo de linguagem falado e exigido na escola.

Maria sabe que, nos ambientes necessários para o filho ser “bem-sucedido”, a relação com a linguagem que se dá de uma maneira menos formal, menos atenta à “norma padrão” corresponderá a um estreitamento das possibilidades de sucesso. Esse ensinamento Paulo compreendeu e é justamente essa compreensão que lhe causa desconforto quando, transitando por um ambiente social onde a relação com a língua é outra, percebe que é mais “cobrado” do que outros.

Condensando seu sentimento de despertencimento aos dois universos nos quais está inserido o jovem diz que não se sente “encaixado” em nenhum lugar da sociedade:

Porque aqui as pessoas não pensam igual a mim, as pessoas não têm os mesmos questionamentos que eu, as pessoas me acham estranho porque eu questiono. As pessoas do outro lugar têm uma linha de raciocínio legal, consigo discutir bem, só que elas não sabem de verdade pelo que elas lutam, não sabem de verdade porque elas falam, não sabem de verdade quem elas são, por uma questão muito de mídia. Você faz as coisas porque está na onda. Tá na onda ser pobre? Então vamos ser pobre. Isso é uma coisa que me incomoda (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Por mais que Paulo perceba essas situações e não se sinta à vontade, avalia a experiência da bolsa enquanto positiva, tendo vivido “muitos momentos bons” na escola. Exemplifica esses momentos como as viagens organizadas pela escola e também um projeto que a instituição tem, uma vez no ano, de os estudantes dormirem na própria escola, após um dia intenso de atividades e brincadeiras.

É válido considerar que essa sensação positiva em estudar na escola privada também possa ser justificada porque Paulo teve contato com uma instituição, e conseqüentemente com um *tipo* de estudante, que tem presente, ao menos no discurso, a necessidade de criticar as informações recebidas. Esse ponto já era algo presente na vida do jovem antes mesmo dele entrar na instituição, e o próprio Paulo deixou claro que sua motivação para entrar na escola foi perceber que lá as pessoas “conversavam” que nem ele.

Contudo, o aprendizado maior que Paulo leva dos sete anos em que passou pela escola privada foi o fato de “saber agir” *com* as pessoas de uma classe social diferente da sua. Aprofundando essa reflexão, Paulo exemplifica esse aprendizado em algumas ações e

comportamentos muito específicos, como: “não poder falar gírias, embora eles falem”, “ser mais recluso”, “se expressar menos com o corpo”, “ser mais tranquilo e parado”. O lucro em saber se comportar desse jeito vem de que “você precisa saber conviver com as pessoas dessa classe social” porque “a universidade, os trabalhos e tudo o que requer uma carteira assinada, você tem que agir de forma como uma pessoa de classe mais alta age.”.

Sobre essa sensação de ter comportamentos não valorizados e inadequados tendo em vista o padrão do grupo onde está inserido, Bourdieu diz:

Foi na verdade bem devagar que compreendi que o fato de algumas de minhas reações mais banais serem por vezes mal interpretadas talvez se devesse à maneira – o tom, a voz, os gestos, as mímicas etc. – como as exprimia, mescla de timidez agressiva com brutalidade estrondosa, até furiosa, a qual poderia ser tomada como demasiado taxativa, isto é, num certo sentido, levada muito a sério, em contraste marcante com a segurança sobranceira dos parisienses bem-nascidos, diante dos quais poderia sempre começar a infundir ares de violência incontrolada e briguenta a transgressões reflexas, e por vezes puramente rituais, das convenções e dos lugares-comuns da rotina universitária ou intelectual. (BOURDIEU, 2005, p. 114)

Tal como Bourdieu fala nesse trecho, Paulo também compreendeu que muitas das suas reações não seriam bem aceitas pelo grupo dominante que o cercava. Tanto o sociólogo francês como Paulo estavam no meio de gente “bem-nascida” que interpretariam seus atos, tão naturais em seus locais de origem, enquanto uma afronta ou ameaça ao padrão percebido.

O caso de Paulo evidencia que o indivíduo pode adquirir novos *habitus* não a partir de ensinamentos advindos sua “condição de classe”, mas sim a partir de cálculos e motivações cuja razão estrutura-se justamente naquilo que Bernard Lahire chama de “patrimônios de disposições individuais” que dotam de sentido as práticas e o sentimento dos atores.

Além disso, é possível afirmar que, embora não se sinta identificado com os comportamentos percebidos nos colegas daquele “universo” social, a escola se constitui enquanto grande referência e um importante ambiente através do qual Paulo se socializa. Por contribuições sociológicas recentes, entendemos que contemporaneamente a instituição escolar atravessa um processo de “desinstitucionalização”. Esse cenário ocorre quando a formação dos indivíduos não passa mais necessariamente pelos julgamentos e ações experienciados pelos indivíduos nesse ambiente social. (DUBET, 1998; 2000; 2003). No entanto podemos enquadrar o caso de Paulo na categoria de estudantes cuja socialização e os processos de subjetivação encontram na escola grande referência. Porém, essa identificação só será compreendida quando analisada vis-à-vis a motivação de Paulo, herdada a partir de sua socialização familiar, de valorizar o ambiente escolar enquanto possibilidade real de ter uma vida material melhor. Os preços que Paulo pode pagar ao longo do caminho podem ser altos. O sentimento de “desencaixe” é um deles.

3.4 Paula- 17 anos- 2º ano do Ensino Médio

3.4.1 Organização Familiar

Em uma das subidas que dá acesso ao morro do Andaraí¹⁹, valendo-se do serviço de “moto taxi”, em menos de cinco minutos chega-se à casa de Paula. Ao lado de uma escadaria íngreme está a casa - que conta em sua fachada com algumas marcas provocadas por tiro. Pâmela, mãe de Paula, afirma, indicando com os olhos para a mesma escadaria, que há uma boca de fumo ao final dela. Contando com três quartos, uma sala, uma cozinha e uma área externa que parece servir de ponto de encontro- tanto entre os familiares, mas também entre eles e a vizinhança -, a casa abriga sete pessoas: Paula, sua mãe, seu padrasto, seus três irmãos e sua avó materna. Todas as duas entrevistas ocorreram na sala.

Por estar terminando sua licença maternidade (Paula tem uma irmã com três meses) Pâmela encontra-se em casa todos os dias. Porém afirma que a realidade não é essa. Sobre sua rotina, diz que sai sempre muito cedo para trabalhar- “antes das sete horas” - e também volta só à noite- depois das dezoito horas. Vindo morar há pouco tempo com a família, é a avó materna de Paula, Dona Déia, quem parece ser fundamental para que a casa “funcione”. Pâmela não deixa dúvidas quando fala que Dona Déia “domina tudo aqui.” Merece destaque sua fala exemplificando uma ação da avó de Paula no que diz respeito a feitura do almoço: “O que vai fazer amanhã pra comer? Vai fazer arroz, feijão e frango. É isso que vai ser amanhã a comida, entendeu? Não é assim não ‘a, vou ver agora o almoço, na hora eu tiro.’ Nada disso. Aqui a Dona Déia domina.”

Sobre esse fato exclusivo de ter sua avó em casa, e conseqüentemente esta preparar a comida, Paula revela um grande “alívio”, pois quando chega da escola o almoço já está pronto. A partir desses exemplos pode-se supor tratar de um lar que preza pela organização e pela previsibilidade das ações, indo de encontro a uma rotina desregrada sem muito planejamento.

Planejamento pode ser a palavra para demonstrar como Pâmela organiza sua vida. Afirma que por ser “lenta” precisa sempre “parar, pensar e organizar” o que vai fazer. A materialidade maior nisso está em um caderno onde ela “anota e planeja tudo” - evidenciando, dessa maneira, algum hábito de escrita. De fato, mostrando-me o caderno,- “deixa eu te mostrar pra você não achar que é mentira minha”- verifica-se que nele estão escritas todas as suas senhas, boletos a pagar, valores a receber e também outros tipos de informação que julga

¹⁹ Trata-se de um bairro localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, pertencente à região administrativa de “Vila Isabel”.

importante anotar, como “a palavra que dá na Igreja”²⁰. Sintomático dessa forma pausada e organizada de agir em sua vida é a maneira como a mãe de Paula se comportou no encontro. Foi recorrente ao longo da entrevista a mãe de Paula começar uma resposta repetindo a pergunta ou então com palavras que aludiam a alguns segundos de reflexão como “assim...”, “olha...”, “então...” Isso pode indicar um grau de reflexividade de uma pessoa pouco impulsiva em dar respostas, com um nível mental de organização prévia considerável. Todas as suas respostas eram pausadas, sem pressa. Tinha-se a impressão de escolher palavra por palavra.

Tal aspecto é relevante quando se reflete sobre a organização racional dentro de casa e como isso é passado na educação para os filhos. Indagada se ela considera que Paula mantém esse nível de organização, a mãe responde positivamente. Não se deve deixar passar despercebido o fato de Paula, quando pedida para escolher palavras que a definissem, ter escolhido “organização”, ao lado de “mérito” e “esforço”. Especificamente sobre sua organização Paula diz:

Me acho uma pessoa muito organizada. Eu sou uma pessoa muito chata, detalhista. [...] Eu sou organizada. O meu armário tem a pasta do primeiro bimestre, a pasta do segundo bimestre, os testes separados das provas, os trabalhos separados. Sempre procurava fazer os trabalhos antes da data de entregar. Meu armário assim, minhas coisas são todas organizadas (Trecho de entrevista concedida ao autor).

A família reside na casa há três anos e na favela, há oito. Sobre a situação atual de sua casa, Paula afirma que depois que foram morar no atual logradouro “tem mais movimento”. Os fatores levantados para explicar o “movimento” foram a proximidade com outros parentes, o fato de sua avó morar com eles, e também por ter “mais vizinho”.

Saindo de casa às seis e meia da manhã, Paula retorna por volta das quatorze horas. Antes, porém, cumprindo com suas obrigações na divisão de tarefas domiciliares, vai buscar sua irmã na creche. Ela afirma que isso não a atrapalha, com exceção dos períodos de prova, pois quer se “concentrar mais” para estudar. Mesmo nessas condições, não abandona sua responsabilidade e pergunta à mãe se algum outro familiar pode buscar sua irmã, denotando respeito à hierarquia e à ordem familiar. Paula parece ter muito nítido para si onde reside a figura de autoridade da casa. Quando instigada a explicar como sua casa funcionava ela afirma:

Quem manda é minha mãe, né? Minha mãe diz “é assim, é assim.” Meu padrasto ele não manda assim, ele só obedece. Tem vezes que ele manda também, a gente obedece. Mas é sempre minha mãe. Minha mãe tem sempre a palavra final, “é isso, é isso.” (Trecho de entrevista concedida ao autor).

²⁰ Paula e sua mãe são frequentadoras da Igreja Universal do Reino de Deus. Em sua entrevista Paula afirmou que vai à igreja com frequência semanal e que gosta disso. Diz também que muitas pessoas atribuem esse fato à influência da mãe, argumento que ela rebate afirmando que já é um “hábito” seu, independentemente da figura materna. Sociologicamente, como apontou Cecília Mariz, é sabida a importância que as igrejas podem ter no “êxito escolar” de jovens pobres ao incentivá-los na permanência e no avanço dos estudos (MARIZ, 2006). No caso de Paula, porém, essa instituição não surgiu com esse destaque.

Tanto por seu companheiro ser “autônomo” e também por ela própria fazer alguns serviços “por fora”, Pâmela não sabe precisar a renda familiar. De qualquer maneira, afirma que seu salário é de R\$1.600,00, tendo uma ajuda de sua mãe que gira em torno de mais R\$400,00.

3.4.2 A mãe de Paula

A história de vida de Pâmela deve ser levada em conta para que se compreenda a trajetória escolar de Paula, sobretudo no que diz respeito a seus anseios, dúvidas e impressões. Contando com três cursos técnicos- processamento de dados, saúde bucal e prótese dentária - Pâmela trabalha atualmente em uma clínica de saúde municipal. Seus pais não chegaram a completar o ensino básico. Seu pai, já falecido, estudou até o atual quarto ano do ensino fundamental, trabalhando desde os sete anos em funções subalternas num clube do bairro da Tijuca. Sua mãe terminou o nono ano do ensino fundamental e cumpriu a função de “doméstica” ao longo de sua vida.

Uma importante similaridade nas trajetórias escolares une mãe e filha. Pâmela também gozou de bolsa de estudos em seu ensino médio. Contando com uma ajuda de 75% ela realizou ensino técnico em processamento de dados. Já trabalhava nessa fase e dava muito valor ao emprego, pois ela própria pagava sua escola. Sua trajetória rumo ao ensino superior teve que sofrer uma pausa nesse ponto e ela não pôde prosseguir para uma faculdade. O motivo foi justamente sua gravidez de Paula. Sobre esse período Pâmela afirma que teve que escolher: “ou eu continuava estudando ou eu criava a minha filha.” Pâmela demonstra profundo lamento em não possuir um “diploma de faculdade”. Mesmo com essa pausa, e além dos outros três filhos que se sucederam, Pâmela não interrompeu seus estudos, realizando mais dois cursos técnicos e prestando concursos - o atual emprego de Pâmela em uma é fruto de aprovação em concurso. O estudo é algo valorizado dentro do ambiente familiar. Pâmela afirma que está sempre instigando sua filha a estudar, “sempre incentivando, mostrando como foi eu chegar até onde eu cheguei.” É sintomática uma história relatada por ela. Em uma ocasião, Pâmela trabalhava em consultório dentário e fez amizade com a dentista. Essa fez-lhe a seguinte proposta: ou aumentava seu salário ou pagava-lhe um curso em “saúde bucal”. Pâmela escolheu o curso. Esse incentivo ao estudo também fica manifesto no esforço empreendido por Pâmela, quando da saída de Paula do nono ano, ao tentar várias bolsas de estudo para a filha. Afirma que contactou diversas instituições que oferecem a possibilidade de arcarem com bolsas de estudos para estudantes de camadas populares em escolas privadas. Entretanto, mesmo apresentando

sua renda, não conseguiu a bolsa.

Interpretando esse incentivo ao estudo de maneira mais sociológica, pode-se afirmar que há nesse quadro específico aquilo que a literatura conceitua como “*estratégia educógena*”. Por essa noção entende-se famílias que vislumbram a escola enquanto uma necessidade, ocupando essa instituição parte substancial das preocupações familiares, seja de maneira subjetiva ou objetiva. Mais especificamente ainda, e o caso da família de Paula está desse lado, essa *estratégia educógena* pode-se manifestar tendo em vista uma “*ética do trabalho*”, onde valorizam “sobremaneira, a disciplina, o trabalho e o esforço. O estudo aparece como uma variação do trabalho e o diploma é visto como um capital fundamental para o mercado” (SILVA, 2018, p. 162).

Essa experiência de ser bolsista em sua juventude fez com que Pâmela transferisse para a experiência atual da filha medos e impressões extraídos de sua própria vivência enquanto bolsista. No início chegou mesmo a duvidar que Paula havia conseguido uma bolsa de 100%, porque, segundo ela, “no seu tempo”, nenhuma escola oferecia bolsa de 100%. Ademais, segundo sua lógica, se alguém conseguisse uma bolsa com tudo incluído, de que maneira o estudante valorizaria aquilo? Pâmela diz que era “moradora de comunidade” na época em que era bolsista e que via em sua escola uma clara diferença entre aqueles que eram do “morro” e aqueles do “asfalto”. Sobre esse fato afirma com veemência que tinha receios quando Paula ganhou a bolsa:

Os colegas da Paula levam todo dia vinte reais pra lanchar. Eu não tenho vinte reais todo dia pra dar pra ela lanchar na escola, entendeu? Aí o coleguinha fala assim “Meu pai me dá todo dia quarenta reais pra mim comer, almoçar na rua.” E eu não tenho pra dar pro meu filho. Aí eu pensei que será que qualquer dia um coleguinha desse vai falar pra minha filha “Poxa, você vai em casa almoçar, Paula? Po, eu vou almoçar alido lado. Você não tem dinheiro? Sua mãe não dá?” Como é que fica, entendeu? Masela nunca tá dura. Pelo menos até dois reais ela tem. (Trecho de entrevista concedida ao autor).

É curioso notar, talvez fruto da influência de falas de sua mãe a partir de suas experiências pregressas, que Paula afirma que quando ingressou em sua atual escola também tinha receios de “sofrer muito bullying, muito preconceito, que só ia ter eu de comunidade, que eu não ia conseguir fazer amizade, que o pessoal ia ser muito diferente de mim.” Mesmo assim, Pâmela não acredita que Paula sofra algum tipo de preconceito na escola. Contudo, o seu medo permanece pelo fato de Paula possivelmente visualizar seus colegas terem mais dinheiro do que ela e cobrar de alguma forma em casa.

Fazendo alusão a algumas falas da filha, Pâmela diz que Paula algumas vezes vem pedir algum dinheiro a mais para o lanche ou para comprar algum utensílio que seus colegas tenham. É emblemática uma história relatada pela mãe. Em certa ocasião Paula não tinha tênis para ir

para a escola e, segundo ela, “não podia entrar assim.” À época, Pâmela não estava em condições financeiras suficientes para comprar um tênis. Solução dada ao problema: Pâmela deu o tênis que usava para ir trabalhar para a filha. Sobre essa saída diz Pâmela:

Foi isso que eu fiz. Aí ela já me diz “Poxa mãe, mas eu tenho que ter. Já não paga escola, já não paga isso, já não paga aquilo, poxa. Eu não vou ter ainda isso pra mim poder ir?” Aí eu sinto que...entendeu? Isso meio que assim trava um pouco ela numas coisas (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Ao longo de sua entrevista Paula também lega importância a essas “questões materiais”. Diz que no primeiro ano sua adaptação foi especialmente difícil porque percebia ali padrões de comportamentos e hábitos destoantes do que a condição financeira de sua família lhe permitia ter. Afirma que não tinha como comprar nada na escola para comer e que, portanto, tinha que levar alimento de casa, o que para ela se caracterizava enquanto uma “vergonha”. Do mesmo modo, não saía muito com seus amigos “porque eles queriam sair para lugares que tinha que levar muito dinheiro, e eu não podia ir, porque minha mãe não tinha condições.” Exemplificando, fala que muitas vezes a maioria da turma vai “almoçar no McDonald’s” enquanto ela se alimenta em outra lanchonete, mais barata. Contudo, embora isso aconteça, Paula também diz que tem vezes que todos- “bolsista com bolsista, bolsista com não bolsista”-vão ao McDonald’s, um ajudando ao outro para ter o valor para o lanche.

O desapontamento de Pâmela por não ter conseguido fazer uma faculdade também se mostra presente nas opiniões e anseios de Paula. Quando olha para o futuro, Paula parece não perder de vista as experiências escolares de sua mãe, bem como os caminhos trilhados em sua própria educação. Afirma um grande desejo em ajudar sua mãe, bem como associa o seu grande foco, “fazer faculdade”, com o fato de também poder dar a mãe uma felicidade, tendo em vista que Pâmela não pôde ingressar no ensino superior.

Eu quero fazer medicina [...] Tem coisas que me motivam a querer continuar a estudar. Pra melhorar, pra ajudar minha mãe. Pra eu ter uma vida melhor do que eu tenho agora. É só isso que eu penso: eu quero ter uma vida melhor do que eu tenho agora. Vamos supor que quando meu filho me pedir alguma coisa, eu posso dar pra ele. Porque eu vejo a dificuldade da minha mãe em fazer as coisas por mim (Trecho de entrevista concedida ao autor).

A presença do trabalho, e mais especificamente, de uma lógica de valorização do trabalho enquanto um caminho necessário para ascender na vida ficou muito manifesta ao longo da entrevista de Pâmela. O estudo também ocupa lugar de destaque. No trecho abaixo fica evidente o papel de destaque que esses valores constituem para Pâmela e o modo que ela transmite isso para seus filhos:

Fui dando uma educação mostrando que a vida é muito difícil, que a gente batalha muito, e que eu tive que estudar e que eu parei de estudar pra criar eles e trabalhar, que não é isso que eu quero pra eles. Sempre expliquei as coisas, que as coisas são

difíceis, muito difíceis, pra gente que é pobre, mora em comunidade, que é humilde. Hoje eu posso comer uma pizza, mas antes eu não podia escolher. Então eu expliquei pra ela, que a gente tem que estudar, tem que trabalhar, tem que ser honesto, nunca pegar nada de ninguém, nunca responder (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Dessa fala dois elementos merecem destaque. Mesmo com toda essa valorização em torno do trabalho, Paula nunca trabalhou, e mesmo com todas as dificuldades financeiras, não parece estar nos planos, tanto individuais como familiares, essa realidade. Tal fato já marca uma diferença importante entre sua trajetória e de sua mãe. O outro elemento é a influência positiva que esse tipo de aprendizado familiar - prezando por uma postura pouco hostil para com os outros, exemplificada na frase/conselho “nunca responder”- pode ter na trajetória escolar de Paula. Sabe-se que a escola é um lugar onde existem confrontos com figuras de autoridade e quanto mais o estudante mostrar-se “dócil” no seu trato com aqueles que o cercam, maiores as chances de viver as experiências sem maiores traumas.

3.4.3 A socialização de Paula e a trajetória escolar

Paula cresceu ao lado de sua avó e de seu tio materno. Sua mãe, por conta de sempre precisar trabalhar, não esteve presente fisicamente de maneira expressa em sua criação e nem em seu acompanhamento escolar. Diz Pâmela: “Eu nunca ensinei o ‘a’, o ‘e’. Nunca tive tempo. Eu trabalhei à noite durante muito tempo e esses sete anos à noite me tirou um bom período deles. Eu chegava de manhã só para botar na creche.” Sobre esse fato específico Pâmela afirma que Paula sempre cobrou uma presença maior da mãe nos eventos escolares, mas infelizmente não podia atendê-la porque precisava trabalhar, chegando em casa tarde e exausta. Pâmela tem consciência de que nesse aspecto foi ausente e que Paula “nunca aceitava isso.” Rememorando essa etapa de sua vida Paula diz:

Eu nunca tive essa coisa de poder ver minha mãe, de poder conversar, dela ir na escola e participar. Nunca, nunca. Agora que ela tem mais tempo. Agora que eu vejo ela, porque antes eu dormia e acordava e não via minha mãe. Porque quando eu acordava minha mãe já tinha saído pra trabalhar e quando eu dormia já era tarde e minha mãe não tinha chego. Sempre foi assim (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Desse modo, por mais que fosse amparada por sua avó e por seu tio, Paula desenvolveu seus estudos de maneira relativamente autônoma, sem um acompanhamento sistemático por parte de adultos que a acompanhavam. Apesar dessa realidade, Paula sempre reconheceu na mãe autoridade suficiente para demonstrar respeito, prestando contas dos seus estudos, dizendo como estava na escola e mostrando seu boletim. O acompanhamento que a mãe procura dar aos estudos de Paula circunscreve-se a momentos pontuais, como o “boletim”, não

prezando, portanto, por um olhar processual. Sobre o acompanhamento dado aos estudos da filha Pâmela diz que “hoje” quer ver o boletim escrito “aprovado”, não evidenciando cuidado maior com os possíveis percalços que a filha possa ter no caminho. De qualquer forma Paula afirma que a mãe sempre “cobrou”, dizendo que não queria que os filhos seguissem a mesma trajetória, pois ela não fez uma faculdade.

Antes de estudar em sua atual escola, na qual possui a bolsa de estudos, Paula estudou em duas escolas municipais do seu bairro, além de outras duas escolas na época da educação infantil. Não contando com nenhuma reprovação em seu currículo, Paula é vista por todos enquanto uma estudante muito inteligente. Essa fala é recorrente tanto por parte de seus professores, de sua mãe, e também, em certa medida, em suas próprias palavras quando se refere ao que os amigos dizem sobre ela. De qualquer modo, a jovem parece estar envolta por uma atmosfera positiva que a coloca em um lugar de “muita inteligência”. É possível afirmar, embora análises psicológicas mais profundas não poderem ter lugar aqui, que isso contribui positivamente em sua autoconstrução, o que talvez a estimule a enfrentar os desafios da escola de modo mais confiante e a percorrer suas metas com mais vigor.

É importante destacar a relação que Paula estabelece com a escola pública. A hipótese inicial do trabalho, antes da entrevista começar, é de que a transferência da escola pública para a escola privada se constituiria enquanto um “momento de ruptura”. No caso de Paula esse “momento” tem suas particularidades. No aspecto mais amplo, quando reflete sobre a escola pública em geral, sua visão se coaduna com o senso comum de observar esse espaço como sendo o local da precariedade, onde o ensino não seria tão bom como aquele observado na escola privada. Sua mãe também reverbera essa percepção ao afirmar que sua motivação ao procurar bolsas de estudo em escolas privadas para Paula quando ela terminou o ensino fundamental foi a certeza de que não haveria greve e, por conta disso, sua filha não perderia aula.

Contudo, quando olha para a sua própria experiência na escola pública, Paula é só elogios e não menciona experiência de “greve”. Diz que teve professores maravilhosos - “os professores eram tipo família” - que a incentivavam e a ajudavam bastante. Sobre seus amigos afirma que até os dias atuais mantém contato com a maioria deles. É significativo o fato de que Paula, mesmo depois de sair da escola pública, ainda continuou a frequentá-la. Seja porque seu irmão ainda estudava nela, seja porque, e aqui isso é o mais significativo, seus antigos professores ofereciam-lhe ajuda caso ela estivesse com dificuldade em alguma matéria em sua atual escola. Paula, em uma ocasião em que não estava com bons resultados em inglês, aceitou essa ajuda e foi estudar com seus antigos professores da escola pública. Em suas próprias

palavras, alicerçada em suas experiências, a diferença entre o ensino privado e público se dá da seguinte maneira:

O tratamento do público pro particular é diferente. Eu acho que no particular eles dão mais matéria. Eles pressionam. É vestibular o tempo todo, é ENEM, você tem que passar no ENEM, você tem que passar na UERJ, você tem que passar na faculdade. Essa é a pressão deles²¹. Eu acho que pode ser por slogan, por nome, mas também acho que é pra gente ser melhor, acho também que é pro nosso sucesso. Porque aliás, quando a gente vai tá passando pra faculdade não vai ser só o nome deles. No final das contas quando a gente acabar a faculdade a gente é que vai arrumar um emprego, a gente é que vai ter uma condição de vida melhor. No público já é diferente. Eu encontrei professores maravilhosos, amigos maravilhosos, tudo maravilhoso. Só que o público não me dava tanto suporte pra eu fazer uma faculdade. Agora eu me sinto mais segura (Trecho de entrevista concedida ao autor).

A partir do trecho acima fica exposta a presença de uma “faculdade” no horizonte de desejos de Paula. A jovem atrela essa experiência da faculdade como sendo um passo fundamental e necessário para - seu objetivo maior - ter uma “condição de vida melhor” através de um emprego. Se a faculdade é um degrau dessa escada rumo ao seu “sucesso”, o ensino oferecido pela escola privada também o é, uma vez que é visto como aquele que lhe dará segurança suficiente, através da maneira em que os componentes curriculares são oferecidos, para sua aprovação no ensino superior. Para essa sensação de saciedade em sentir-se “mais segura”, não é irrelevante o fato de Paula ter conseguido sua bolsa de estudos em uma escola que tem um perfil muito voltado para aprovações em vestibular. É interessante imaginar caso ela estivesse em uma escola privada com uma postura menos rígida e focada nesse sentido, se ela apresentaria semelhante avaliação.

Percebe-se, dessa forma, uma relação contraditória com o espaço de ensino público. Ao passo que no aspecto “macro” Paula continua a reproduzir os julgamentos e estereótipos que recaem sobre essa instituição, no “micro”, sua avaliação vai de encontro a essa visão negativa.

Olhando a trajetória escolar de Paula é possível afirmar que percebe-se um projeto de se estudar em escola privada. A bolsa conseguida foi resultado de um percurso escolar que sempre teve como “sonho” estudar em uma escola privada. Além do esforço que a própria mãe de Paula fez para que ela tivesse uma bolsa, a própria jovem sempre perseguiu isso. Mostra-se, dessa forma, um importante ponto de encontro entre o projeto familiar para a escolarização de Paula e o projeto pessoal de Paula. A literatura indica que essa consonância de interesse de projetos é um poderoso fator explicativo sobre “êxitos escolares”.

Paula afirma que, desde que começou a ter “entendimento” sobre o mundo, quis estudar

²¹ Talvez por conta disso, em outro momento da entrevista, Paula afirma veementemente que se sente “pressionada” pela/na escola.

em escola privada. De início era por conta do uniforme, dos livros e dos cadernos que eram diferentes da escola pública. Depois, fala que queria isso por perseguir um “ensinamento melhor”, sempre tendo em vista “fazer uma faculdade”. Nesse projeto de estudar em escola privada duas passagens de sua história de vida mencionadas pela jovem na entrevista merecem vir à tona.

Em sua infância Paula conhecera uma amiga que estudava em uma escola privada confessional. Já nutrindo o “sonho” de estudar em escola privada, sua mãe a levou para conhecer a instituição. Porém, ao olhar os valores necessários para seu ingresso, a matrícula não pôde ser feita. Além disso, logo depois de entrar na escola pública onde terminou seu ensino fundamental, em uma atividade pedida para os estudantes escreverem seus “sonhos”, Paula não titubeou: escreveu que “queria estudar numa das melhores escolas do Rio de Janeiro.” É curioso ainda o fato de que, segundo Paula, seus próprios professores ficavam incentivando que ela saísse do ensino público, pois era “muito inteligente”. Nas palavras da própria jovem, “eles acreditavam mais em mim do que eu mesma.”

O percurso de como conseguiu sua atual bolsa de estudos é reveladora dessa motivação. Paula tem uma tia - que também a acha “muito inteligente” - que sempre disse a ela que se inscrevesse em sistema de bolsas que algumas escolas privadas ofereciam porque “nunca se sabe o tanto de bolsa que se pode ganhar.” Sendo assim, por não contar com serviço de internet em casa, Paula pediu que essa tia a inscrevesse em diversas escolas que contavam com esse sistema de bolsas. Paula realizou processo seletivo para quatro escolas privadas, chegando até conseguir bolsa de estudos parcial em duas delas. Para a escolha de sua escola atual contou o fato de a bolsa ser integral.

3.4.4 Ser bolsista

Paula avalia sua experiência de ser bolsista em uma escola privada como sendo algo “maravilhoso”. Diz contar com amigos, tanto bolsistas e não bolsistas, e tem até um namorado que conheceu na escola - jovem que também é bolsista. Afirma que teve mais dificuldade no primeiro ano, principalmente na matéria de língua inglesa. No primeiro ano que lá esteve não conseguiu “passar direto”. Entretanto, no ano seguinte - no ano em que a entrevista foi feita -, foi aprovada em todas as matérias sem precisar de recuperação, “sem precisar ajuda de ninguém”, nas palavras da própria jovem. Paula credita isso ao seu “esforço” e “mérito”.

Paula destaca dois hábitos incorporados à sua vida a partir dessa experiência da bolsa: leitura e estudo. Afirma que não tinha o hábito de estudar em casa quando era da escola pública,

porque “já ia bem”. Porém, na atual escola, “como a média é sete, e a matéria é mais corrida, mais difícil”, estuda de uma a duas horas quando chega em casa. O porquê disso aponta para um indivíduo que preza pela organização e pelo pragmatismo: “se eu estudar todo dia eu consigo meu resultado de boa. Mas se eu não estudar todo dia eu não consigo meu resultado de boa. Então eu passei a ter esse hábito.” É possível perceber, fixando a história de vida de Paula no cruzamento entre as diversas experiências socializadoras relatadas pela jovem que ao longo de sua vida Paula pôde vivenciar momentos nos quais foram possíveis “herdar” de sua mãe essa visão de mundo baseada no “esforço” e na “organização”. Ingredientes esses fundamentais para se driblar o “destino” difícil que a aguardava por ser pobre, “moradora de comunidade”.

Embora julgue, assim como sua mãe, a experiência da bolsa majoritariamente positiva, Paula relata duas situações em que afirma ter sofrido preconceito por ser de uma realidade social diferente da maioria dos estudantes. Em certa ocasião, quando estava jogando futebol (um de seus lazeres preferidos) ouviu alguém dizer que ela era “bruta”, porque “geralmente quem vem de comunidade é assim mesmo.” Em outro momento, quando passava pelo corredor, uma menina - “de cabelo liso” - a olhou - de “cabelo cacheado” - e disse: “tinha que ser favelada, tinha que morar no morro.”

Percebe-se que são situações ocorridas sem muito alarde, sem muito destaque para o grande público da escola, uma acontecida na correria de um jogo de futebol na quadra e outra no corredor, o que talvez revele um aspecto velado na percepção que diferencia aqueles estudantes que são bolsistas dos que não são. A essas duas situações a jovem reagiu da seguinte maneira:

Eu fingia que não ouvia, porque eu precisava da minha bolsa, eu precisava manter. Imagina eu metendo a porrada na garota? Eu ia sair do colégio, né? Eu achava que ia sempre ser tirada da razão por ser bolsista. Eu achava que as pessoas falariam “quem paga tem mais direito.” (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Percebe-se que a saída dada por Paula a essas situações revela um autocontrole significativo de uma jovem que soube introjetar padrões sociais que prezam pelo “bom comportamento” e também por entender essa oportunidade de estar numa escola privada enquanto essencial para seu futuro. Além dessas duas situações explícitas, os já mencionados “problemas” com relação ao dinheiro para o lanche, bem como outros utensílios que “todos têm”, como calças e tênis, configuram-se enquanto barreiras existentes na vivência da jovem em uma escola privada, tendo contato com um público que muito se difere daquele percebido na favela onde mora. Além disso, nota-se que a jovem possui uma inteligência institucional apurada, ou seja, ela sabe quais ações a instituição espera dela (e agressão para com outra estudante não é uma dessas ações) e já incorporou essas expectativas em suas ações. Trocando

em miúdos, ela já entendeu “como o jogo funciona.”

Através da construção desse perfil, levando-se em conta múltiplas variáveis que se relacionam, algumas conclusões podem ser tiradas da experiência de Paula enquanto bolsista. Um fator importante e que deve ser levado em conta para as expectativas escolares - tanto de seus familiares, de seus professores, como da própria jovem - é a construção de uma identidade de Paula muito atrelada à visão de inteligência. Atrelado a isso insere-se toda uma socialização que privilegiou ensinamentos voltados a “saber-se comportar”, “não bater de frente com os outros”, “nunca responder”. Tais posturas dóceis vão ao encontro do comportamento que se espera de um “bom aluno” no ambiente escolar. Além disso, um ambiente familiar, sempre dominado pela mãe mesmo quando ausente, que preza pela organização da vida material e da previsibilidade das ações também contribuiu para que Paula estivesse mais preparada para as exigências próprias do mundo escolar. Essa ordem moral observada em casa, segundo Lahire, pode ter influência na escola uma vez que é também uma “ordem cognitiva”:

A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições [...] produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. Pôr ordem em casa é uma outra maneira de pôr ordem nas suas ideias (LAHIRE, 2006, p. 26).

Além disso, ao observar a relação entre mãe e filha, tem-se mais um exemplo que ajuda a desconstruir aquilo que Lahire chama de “mito da omissão parental”. Por mais que a mãe de Paula, segundo as próprias entrevistadas, por motivos ligados ao trabalho, nunca pôde se fazer presente fisicamente no ambiente escolar, nas ocasiões de festas e reuniões, sua preocupação com os estudos da filha existia. Não se trata, portanto, de um caso em que a mãe não se interessa pelos estudos da filha e sim um caso de acompanhamento que segue um padrão pouco percebido em famílias cujos pais têm um tempo mais fluido para esse acompanhamento acontecer – famílias essas muitas vezes ocupantes de camadas superiores da sociedade.

Através da entrevista ficou posto que o grande objetivo de Paula é ter uma condição de vida melhor daquela que tem agora. Esse anseio é muito fundamentado pela influência da experiência da própria mãe. Quando Pâmela passava em retrospectiva sua própria trajetória escolar, caracteriza seu período atual de vida como “bem melhor” daquele que tinha há alguns anos. Conseguiu isso a partir de seu trabalho. Para os filhos, porém, quer caminho diferente. Deseja que façam faculdade e, assim, melhorem de vida. Essa disposição, mais do que discurso, teve chance de ser transmitida à Paula, e a jovem faz uso desse “modo de ser” diariamente, quando vai à escola e tenta, através dessa vereda, ter a oportunidade de uma vida melhor.

3.5 Luan- 18 anos – 3ª série do Ensino Médio

3.5.1 Organização familiar

Luan é um jovem negro, segundo filho de uma família predominantemente feminina. Passou grande parte da vida com a mãe e com duas irmãs. Afirma que o pai contribuiu com sua criação, porém de uma maneira “distante” e sobretudo pelo lado financeiro. Nasceu e cresceu na região central da cidade do Rio de Janeiro, no bairro da Cidade Nova. No momento em que a entrevista foi feita Luan não morava na casa de sua mãe por conta de obras na residência. Por conta disso residia temporariamente com a irmã mais velha, na favela do Salgueiro, Zona Norte da cidade.

Essa irmã mais velha é a grande figura familiar com relação ao acompanhamento dos estudos de Luan. Devido à ausência física do pai em sua criação e pelo fato da mãe não ter uma escolaridade avançada (a trajetória foi interrompida ainda no ensino fundamental) Luan diz que o parente que mais acompanhou seus estudos foi a irmã mais velha, com quem sempre teve um bom relacionamento. Infelizmente por conta de incompatibilidade de datas e horários a entrevista com ela não foi realizada.

Mesmo apontando sua irmã como aquela que mais acompanhava seus estudos foi perceptível, através das lembranças e das análises feitas, o fato de que sempre teve que conduzir razoavelmente sozinho suas tarefas. Nesse sentido, é sintomática a resposta que Luan dá quando indagado sobre quem seria o responsável que mais acompanhou seus estudos: “Exceto eu?”. Após essa resposta, o jovem ficou alguns segundos pensando, até chegar ao nome da irmã. Essa condição se explica por conta da maneira pela qual sua família se estruturou. A mãe na maior parte do tempo não estava em casa, consequência das tarefas do trabalho. A irmã mais velha, ao mesmo tempo em que tinha que estudar, também deveria cuidar da irmã menor. Portanto, Luan tinha que lidar com suas tarefas de um modo relativamente autônomo, sem muita ajuda e presença constante de outra pessoa.

Fazendo memória do período de sua infância, fala que “desde pequeno sempre fui um pouco independente”. Afirma que teve que “se virar sozinho” e que o estudo foi uma área que também seguiu essa regra. Como ele diz: “eu sempre fiz dever sozinho, aprendi sozinho, me esforçava sozinho.” Vale a pena notar que, além do “estudo”, o “futebol” também é uma grande área que surge quando Luan tece suas memórias. “Futebol” e “estudo” parecem assim dois eixos que estruturam sua vida e dialogam entre si. Observar esse diálogo é fundamental para compreender o porquê do investimento feito por Luan em seu processo escolar.

Quando rememora momentos marcantes de sua infância e também sobre seus atuais momentos de lazer, Luan não titubeia: o futebol é a resposta. Segundo o jovem, essa é a sua “válvula de escape”. O jogo de bola era presença constante quando criança. Luan afirma que sempre teve muitos amigos no lugar onde morava e que tinha bastante liberdade para circular pela região. Acredita que essa liberdade para brincar e sair pelas ruas do bairro era concedida pela mãe devido ao fato de que seus amigos eram sempre pessoas mais velhas do que ele.

Porém, se hoje o futebol aparece somente como uma “válvula de escape” e exemplo maior de seus momentos de lazer, nem sempre o cenário foi esse. Assim como tantos jovens, Luan depositou durante algum tempo de sua vida a esperança de que essa atividade poderia proporcionar realizações maiores. Entretanto, uma fatalidade alterou o rumo:

Culturalmente a gente vê filme onde o negro é bandido, onde não consegue muita coisa a não ser roubando, matando, ou então sendo cantor ou jogador de futebol. Quando era menor eu fui atropelado e quebrei as duas pernas. Então eu já tinha uma noção que futebol seria difícil pra mim. Então eu tenho um objetivo: quero ter dinheiro, quero ter uma condição boa, ser estável, conhecer a Europa, conhecer as coisas que conheço nos livros [...] Então eu falei “tenho que estudar, é o que eu sei”. Eu já tenho alguma base, as pessoas dizem que eu sou inteligente, sei lá, então vou usar isso ao meu favor, então decidi estudar, e botei o futebol no segundo plano (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Uma vez que o futebol não poderia ser mais um caminho viável, os estudos ocuparam centralidade nessa trajetória direcionada para uma vida cujo sonho é ter uma estabilidade financeira que o permita conhecer lugares que o jovem só acessa pelos livros. Quando rememora sua passagem pela escola pública e avalia sua experiência enquanto bolsista na escola privada, observa-se com mais nitidez os esforços de Luan de investimento nos estudos enquanto a grande possibilidade para conseguir aquilo que almeja em sua vida.

3.5.2 Sair da Caverna

É com carinho que Luan lembra de sua passagem pelo sistema público de ensino. Lá permaneceu até o nono ano do ensino fundamental. O saldo, em seu entender, é “positivo”, contando com “lembranças boas”. Dessas lembranças, aquelas em que Luan mais se detém são as dos professores. De acordo com ele, o grupo de professores que o acompanhou na escola pública era bom, sendo uma preocupação constante dos docentes conversar com os alunos para que entendessem aspectos políticos que os rodeavam no momento. Sobre essa relação, Luan diz que os professores sempre buscavam, através das aulas e dos debates propostos, “fazer com que a gente sáísse da caverna, como dizem. Eu tive professores que gostavam de mostrar como o mundo tava funcionando, e o que a gente tinha que buscar na nossa vida. O cenário que estava

e o que tinha que mudar.”

Além da identificação com o espaço de sua escola pública essa passagem revela outro ponto interessante na trajetória de Luan: a imagem que o jovem constrói de si mesmo. Luan se considera um jovem “crítico” que está sempre buscando informações, seja nos livros ou nos programas da TV. Quando perguntado sobre o que a expressão “sair da caverna” significava, afirma: “enxergar da nossa própria maneira, buscar saber, conhecer os assuntos.” Desse modo, essa busca pelo conhecimento dos mais diversificados assuntos faz parte de sua vida e Luan atribuiu a seus professores – seja da pública, como da privada- um papel fundamental nesse caminhar rumo ao exterior da “caverna”.

Outro aspecto interessante que Luan apresenta em sua afirmação é a atenção que os docentes chamavam para que os estudantes compreendessem o “cenário que estava e o que tinha que mudar”. Entender o cenário que Luan encontrava em seu último ano de ensino fundamental é crucial para compreender os esforços empreendidos pelo jovem para conseguir a bolsa de estudos. Luan notava nesse período um “sucateamento na educação”. Exemplificando essa afirmação, fala que era um momento de muitas “greves” e “ocupações”.

Com esse cenário, formou-se uma rede de diálogo e de informações entre seus amigos que queriam sair do sistema público de ensino. Luan lembra que “principalmente aqueles que tinham nota mais elevada” se reuniam e trocavam informações sobre escolas privadas que estavam com processo seletivo aberto para o sistema de bolsas de estudo. O jovem diz que esse grupo buscava fazer todas provas possíveis para que algum desconto nas mensalidades em escolas privadas fosse conseguido. A motivação para isso residia justamente na tentativa de escapar do cenário crítico que os jovens percebiam naquele momento. De acordo com Luan: “A gente sabia que a única opção que tinha era fugir daquele colégio porque se a gente quisesse algum objetivo e não se atrasar, tinha que buscar uma educação estável e qualificada.”

Curioso observar que quando lembra do período que cursou a escola pública e principalmente das aulas que tinha com os professores, Luan dá a entender que esse ensino prezava por alguma qualidade – qualidade essa que o fez aludir as falas de seus mestres à alegoria platônica. Entretanto, a “fuga” do sistema público de ensino parece dever-se mais ao critério da “estabilidade”, seriamente abalada pelas constantes greves que o jovem passou, além do sucateamento da educação que julgava perceber à época. Este é um ponto crucial que nem sempre é levado em conta nas avaliações políticas sobre educação. Além de “mais segurança”, os pais optam com sacrifício por escolas privadas pela segurança de não interrupção por greves ou falta de professores.

A educação “estável” e “qualificada” era simbolizada por escolas privadas ou federais.

De acordo com Luan, não estava absolutamente em seus planos continuar, de qualquer maneira que fosse, no sistema estadual de ensino. Sobre esse cenário não deixa dúvidas ao dizer que “seria a derrota se a gente não conseguisse vaga em um colégio federal ou particular”. Além de sua atual escola, Luan afirma que fez prova para mais outras duas escolas privadas da região da Grande Tijuca.

O pouco acompanhamento familiar para com os estudos de Luan também se apresentou quando ele estava envolto nos processos seletivos para conseguir alguma bolsa de estudos. Diz que seu pai acompanhava somente com palavras de incentivo, afirmando que seria mérito totalmente seu caso conseguisse algum desconto. Sua mãe mostrava-se também ausente e confiando apenas na palavra do filho: “se eu falasse para ela que aquilo era melhor pra mim ela ia me apoiar de qualquer forma”. Sua irmã mais velha era a única que o incentivava e dava apoio para que continuasse nas provas de seleção de modo mais sistemático. Mesmo assim, esse caminho foi trilhado com pouca ajuda da família, tendo Luan conseguido mais suporte em seus amigos da escola pública que informavam onde estava tendo provas semelhantes.

Luan valeu-se de uma parceria que seu antigo colégio público tinha com algumas associações educativas para conseguir sua atual bolsa de estudos. O grupo beneficente que custeava sua bolsa de estudos foi em sua escola e selecionou estudantes que tinham as maiores médias. Luan encontrava-se nessa categoria. Depois disso, algumas etapas aconteceram até conseguir de fato a aprovação. A primeira fase do processo seletivo foi uma entrevista com o próprio estudante para saber sobre seus “sonhos” e projetos de vida. O segundo passo foi uma dinâmica em grupo, sucedido por um encontro com o dono da associação. Por fim, após uma prova já em seu atual colégio, Luan conseguiu o desconto em 100% na mensalidade. Isso permitiu que seus estudos acontecessem em uma escola privada, concretizando a “vitória” almejada de sair do sistema estadual de ensino.

Desse modo, escapando da escola pública e da realidade precária percebida naquele momento e rumando à escola privada, Luan dava prosseguimento em sua trajetória de ter uma vida com “condições boas” e de continuar saindo da caverna.

3.5.3 Desigualdades universais

Da mesma maneira quando observou sua passagem pela escola pública, o primeiro aspecto abordado por Luan sobre o período em que está no sistema privado de ensino são os professores. A lista de adjetivos positivos é vasta. Ele diz que “ama os professores”, “foi a melhor experiência que tive”, “são muito profissionais” e que a todo momento querem ver “o

melhor” dos alunos. De fato, percebe-se que Luan atribuiu aos docentes que passam em sua vida um lugar de destaque, carinho e respeito. Essas avaliações devem ser analisadas tendo em vista a estratégia que o jovem teceu para si: a de, através dos estudos, conseguir uma vida financeiramente mais confortável. Esse aspecto torna-se nítido quando diz que:

Luan: [...]a gente estuda muito, tem que estudar muito, é muito conteúdo, e passar por isso tudo precisa ter uma relação boa com o professor. Acho que conflitos só geram estresse e estresse só vai te atrasando nas suas obrigações.

Entrevistador: Mas você já se estressou com algum professor?L: Jamais.

E: Nem na sua outra escola?

L: Não. Sempre fui muito tranquilo. Quando menor já tive alguns estresses, mas naaue eu não fosse o culpado. (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Não está sendo dito aqui que as avaliações positivas e os adjetivos elogiosos que Luan tece em relação aos seus professores (tanto da escola pública como da privada) são frutos de mero cálculo egoísta do jovem. O que merece destaque nesse momento é como nossas avaliações sobre os atores que preenchem nossa vida são atravessadas por nossos próprios sonhos e desejos. O fato é que não seria rentável para sua estratégia, que almeja na educação escolar o caminho mais profícuo para que seus sonhos sejam realizados, embates com professores. Desse modo é emblemático que, mesmo quando relata que entrara em conflito, o jovem atribui a si mesmo a “culpa” para o fato.

A entrada de Luan na escola privada não ocorreu sem receios. Rememorando essa fase o jovem diz:

Eu achava que as pessoas não seriam calorosas, achava que as pessoas iam ser ricas, impessoais. Mas aí foi um engano. A gente vive numa sociedade desigual. Eu por exemplo vivo na parte mais pobre da sociedade. E pra ter acesso a um colégio como o meu pagando, é uma grana considerável. Ou seja, essas pessoas estariam em outro patamar de economia. Então eu achava que o jeito dela seria diferente, as conversas dela seriam diferentes, eu ia ficar isolado. Mas foi um engano. Tem coisas que não tem como parar pra conversar com alguém de lá, porque tipo...’ ah, fez o quê nas férias?’, é uma conversa meio desproporcional. Só que as pessoas em si não fazem isso de propósito, elas são o que são, algumas tem até noção disso e tentam não ser rudes quanto a diferença de grana, sabe? (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Essa passagem deve ser analisada com atenção pois oferece alternativas para que a estada de Luan na escola privada seja avaliada. O primeiro ponto diz respeito ao “ficar isolado”. De fato, Luan não se encontra sozinho na escola e conta com um grupo de amigos. O cenário que traça sobre os grupos de amizade na escola é muito interessante. Realizando uma gênese de suas amizades na escola, lembra que foi mais fácil fazer amigos no ano de ingresso, ao passo que quando os grupos já estavam formados, com os laços de reconhecimento estabelecidos, mudanças ficaram mais improváveis.

Luan afirma que seu grupo de amigos é heterogêneo e que não conta somente com

aqueles que usufruem de bolsas de estudos. Destaca características, “modos de ser”, sem os quais o pertencimento a esse coletivo ficaria comprometido. Diz que ele e seus amigos não gostam de entrar em conflito, além de “ter que ser tranquilo, saber a hora de focar nas coisas sérias e saber brincar muito também.” É curioso observar que essas características levantadas pelo jovem vão ao encontro de duas palavras por ele mencionadas quando pedido para que se resumisse. Nessa ocasião falou em “forte” e “palhaço”.

Pode-se interpretar essa análise de Luan enquanto um revelador da maneira através da qual o jovem escolhe viver a sua condição de juventude. Juarez Dayrell diz que falar sobre jovens é falar em maneiras de ser jovem (DAYRELL, 2003). Dessa forma, quando se compreende o jovem enquanto um “sujeito social” (CHARLOT, 2000; DAYRELL, 2003) privilegia-se não só apenas uma maneira de “ser jovem”, mas múltiplas, todas essas inscritas nas possibilidades históricas e sociais do tempo daquele indivíduo.

Dayrell também mostra algumas visões arraigadas socialmente sobre a juventude: espaço da transitoriedade, do “vir a ser”; espaço da liberdade, do “ensaio e erro”, da irresponsabilidade; momento de crise com a família. Observando a trajetória de Luan entendemos que o jovem se distancia dessa visão onde a busca pelo prazer e altas doses de irresponsabilidades se exacerbam. Além disso, não é possível identificar na história de vida relatada através da entrevista qualquer momento que possa ser caracterizado como o de uma crise familiar. Luan parece viver de um modo muito consciente, sem perder de vista o que ele quer para o futuro. Dessa forma, privilegia o lúdico, as brincadeiras – afinal, ele se considera um “palhaço” e em seu grupo “tem que saber brincar muito” – ao mesmo tempo em que está atento e comprometido com as rotinas de estudo que sua escolha lhe impõe.

Outro ponto a ser destacado na fala de Luan é o exemplo que ele oferece sobre “coisas que não dá para conversar”. É curioso notar que essa frase surge logo após o jovem ter afirmado que foi um engano pensar que ficaria isolado na escola. Ou seja: ao mesmo tempo em que ele aponta ter sido um erro seu considerar que as “pessoas ricas” não seriam “calorosas” e que ele ficaria isolado, há determinados tipos de conversa que o isolam – e também podem isolar o seu grupo, a depender de quem esteja naquele momento. Luan afirma que caso indagasse, depois das férias, para onde as pessoas de seu colégio foram, ouviria destinos na Europa, ao passo que a ele somente restaria afirmar que jogou bola o dia todo. Não encontrando muitas palavras resumiu seu sentimento de maneira breve: “Sei lá, as vezes é meio desconfortável.”

Sociologicamente temos a frente um caso de relacionamento entre grupos. Norbert Elias, em seu seminal trabalho *“Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”* oferece boas contribuições para que as interações

que ocorrem em um meio social entre grupos historicamente consolidados numa região e outros que são “novos” sejam pensadas. Mesmo tratando-se de uma pequena comunidade – assim como no presente estudo – o sociólogo alemão afirma ser possível destacar algumas “constantes estruturais nas relações entre estabelecidos e outsiders”. Algumas constantes de que Elias fala em seu estudo também podem ser percebidas no caso exposto por Luan, reveladoras de maneiras através das quais ocorrem as relações entre os diversos grupos em sua escola.

O primeiro ponto a ser destacado é o fato de que as tensões são um componente intrínseco às hierarquias de status em todos os lugares. Elias indica que os conflitos não se vinculam às hierarquias de status de forma acidental. No caso de Luan e dos grupos existentes em seu colégio um dado fundamental que estrutura as hierarquias de status entre os grupos ali existentes é a quantidade de capital econômico que os indivíduos possuem ou não. Quantidade essa que vai se expressar pelos passeios feitos nas férias (se ficou “jogando bola o dia todo” ou se foi “pra Espanha, pra Suécia”) ou pelo fato de o estudante precisar de bolsa de estudos para frequentar a escola.

Elias também aponta como uma constante nas relações entre estabelecidos e outsiders a existência de “meios de controle social”. No estudo de Elias esses meios têm por função manter uma distância bem delimitada entre o grupo estabelecido e outsider. No caso aqui considerado, até mesmo pela própria dinâmica e rotinas escolares, os limites entre os grupos estabelecidos (aqueles estudantes que já estudam no colégio há mais tempo, não bolsistas e que possuem capital econômico superior ao dos bolsistas) e outsiders (estudantes que chegaram recentemente na escola para a etapa do ensino médio e que possuem bolsas de estudo) não se caracterizam por uma rigidez ferrenha.

Além da pergunta sobre o destino nas férias, Luan fala também de outras realidades que em seu entender expõem as desigualdades existentes em seu universo escolar. O jovem fala na questão das vestimentas. Para ele muitas vezes a “arrogância das pessoas” é revelada na valorização pelo jeito que você se veste. Em suas palavras é possível notar certo descontentamento com essa realidade. No entanto, nada disso é falado pelas pessoas. Assim como tantas outras realidades sociais que marcam a diferença entre grupos, Luan afirma que ninguém nunca chegou na sua frente e criticou seu tênis ou camisa. Porém, como ele mesmo diz:

É difícil a pessoa falar na sua frente. Eles não expõem a opinião assim, não chegam em você, não conversam com você, não tem essa intenção. Porém entre eles eu tenho certeza que conversam, falam sobre isso, buscam ir pra escola com o melhor tênis, a melhor roupa pra mostrar mesmo (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Através de uma situação muito específica vivida pelos estudantes na época em que a

entrevista foi feita, Luan relatou mais um caso onde a desigualdade e a “falta de consciência” das pessoas ficaram nítidas para ele. O jovem fala que os estudantes não contam com um micro-ondas para que possam esquentar a comida que alguns levam para a escola. Isso se torna imperativo uma vez que as aulas duram o dia todo, até o final da tarde. O incômodo de Luan surge quando, aqueles que não precisam do micro-ondas porque têm condições financeiras para almoçarem fora, não querem entrar em uma contribuição coletiva para que os estudantes adquiram o equipamento. Luan chega à seguinte conclusão: “Elas [pessoas que não levam marmitta e almoçam fora da escola] não entendem a situação financeira e social que outras pessoas vivem. Elas acham que o mundo é o mundo fechado que elas vivem. Elas não notam essa diferença.”

Vale a pena destacar que quando Luan fala das “pessoas” que cometem atos que o incomodam, não está falando indiscriminadamente de todos os estudantes que não possuem bolsa no colégio. Como disse, quando entrou na escola pensava que fosse encontrar pessoas esnobes, muito ricas e pouco calorosas. Contudo, o convívio trouxe um novo ensinamento:

Esse foi um erro meu de visão [comparando com a visão que tinha quando entrou na escola]. As pessoas mais ricas nem são as pessoas mais arrogantes que acham que são melhores. Acho que as pessoas menos ricas, de uma classe mais mediana, é que tem essa arrogância de achar que é melhor do que o outro. [...] As pessoas querem mostrar o que tem e porque tem. É nesse sentido que eu acho que as pessoas da classe média acabam se mostrando mais (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Luan também percebia desigualdades em seu colégio público. Contudo, as desigualdades ali percebidas eram “desigualdades entre os próprios pobres.” A partir da experiência em uma escola privada proporcionada pela bolsa de estudos Luan teve contato com “desigualdades universais”, como ele mesmo analisa:

É uma desigualdade mais universal. Que pega de gente que não tem dinheiro pra passagem, não tem dinheiro pra comer na escola, até o cara que gasta 50 reais por semana só com o cafezinho da manhã.” (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Como já indicado aqui, as perguntas sobre os destinos nas férias, as vestimentas e a questão de adquirir ou não o micro-ondas são casos que exemplificam essas “desigualdades universais”. Contudo, como Luan mesmo indica, há que se ter atenção para conseguir captar essas realidades uma vez que se trata de “coisas sutis, que na verdade não são sutis, mas...se você tiver visão para aquilo você vai ver o quanto aquilo é grave.

Luan descreve outra situação onde diz ter “sentido na pele” a desigualdade existente na escola. Relata que em certa ocasião participava de um jogo de futebol quando envolveu-se em uma briga. No seu entender havia uma expectativa de que ele fosse ficar calado, dada a sua condição de vulnerabilidade na escola. Contudo não se calou e denunciou o que ele achava que estava errado na situação, explicando à coordenadora o porquê de ter entrado na briga. De

acordo com suas palavras “eles acharam que claramente eu me calaria por ser bolsista, ou teria medo de enfrentá-los naquele ambiente por ser bolsista, ou por ser pobre, ou por ser negro.”

Essa passagem é muito interessante pois revela a tripla condição pela qual o jovem se autodefine no ambiente escolar: bolsista, pobre e negro. Evidentemente essas três condições dialogam entre si. A sua condição de ser negro em um ambiente predominantemente branco também não escapa aos exemplos das “desigualdades universais”. Nesse viés, a passagem abaixo merece atenção:

Grada Kilomba (2019) em seu estudo sobre episódios de racismo cotidiano a partir de relatos de mulheres negras residentes na Alemanha²² afirma que o racismo é formado pela combinação do preconceito e do poder. O preconceito se explica pela construção da diferença. Aqui devemos indagar: quem é diferente de quem? Só existe o diferente porque algo ou alguém se difere da norma vigente. A norma, diz Kilomba, é a branquitude. Tudo que não se encaixa nesse padrão é diferente e daí advém o preconceito. Essa projeção branca de traços indesejáveis em todos os corpos não brancos insere-se em uma relação hierárquica onde a questão do poder fica latente. Aqui fala-se de poder em vários sentidos: histórico, político, social e econômico.

Podemos perceber o relato de Luan enquanto mais um episódio de racismo em nossa sociedade porque trata-se justamente de uma cena construída a partir da junção do preconceito branco direcionado a uma pessoa “estranha” àquele ambiente, combinado com os poderes que “autorizam” grande parte da comunidade que frequenta a escola “estranhar” um corpo negro em um espaço majoritariamente branco.

Não nos enganemos. Esses episódios de racismo cotidiano não são fatos isolados que devem ser analisados como se fosse problema somente daquele indivíduo que tem coragem suficiente para relatá-lo e denunciá-lo. Como explica a autora:

O racismo cotidiano não é um evento violento na biografia individual, como se acredita – algo que ‘poderia ter acontecido uma ou duas vezes’ -, mas sim o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial. (KILOMBA, 2019, p. 215).

O relato de Luan também traz à luz uma cena clássica de racismo. Kilomba afirma existir uma “típica constelação triangular do racismo”, onde há três personagens que exercem funções que tornam viáveis o racismo: o sujeito que performa o ato racista, o outro sujeito que é o objeto do racismo e, por fim, aquele (s)/ aquela (s) que serve (m) de plateia que observa e assente a performance racista. Quando Luan fala que no momento matinal de entrada na escola percebe pais de estudantes lançarem olhares interrogativos para ele, questionando sua legitimidade de

²² KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

ocupar aquele lugar na escola em consequência de sua raça, estamos tratando de uma constelação triangular do racismo. Os responsáveis que lançam esse olhar performam a atitude racista. Luan ocupa o lugar do sujeito que sofre com essa ação. Por fim, temos a plateia majoritariamente branca, que assiste a tudo isso e permite a cena transcorrer sem ser interrompida por nada.

O argumento pode ser contraposto dizendo tratar-se “apenas de um olhar inofensivo” e de que tudo isso é fruto da “cabeça de Luan”. Aqui também não há espaço para enganos. O racismo cotidiano apresenta-se na forma do discurso verbal, muitas vezes feroz e virulento, mas também através de gestos, ações e olhares. São através dessas estratégias que negros e negras experienciam cenas de racismo em seu dia a dia visando o objetivo máximo do racismo: a não permissão para aquele (a) sujeito existir como um (a) igual. (KILOMBA, 2019, p. 78)

Todo esse cenário de “desigualdades universais” muitas vezes aponta para Luan de que ali, naquele colégio privado, não seria o seu lugar. Contudo ele diz não se abalar muito e que se ali não era o seu lugar, “a partir de hoje pode ser.” Diz também que tem quer ser forte, “independente de qualquer coisa. Mesmo que a lágrima caia, eu tenho que estar de pé. Posso estar triste por dentro, mas tenho que estar sempre em vigor e lutando”. É desse modo, convivendo lado a lado com “desigualdades universais” e “de pé” que o jovem vai tentando resolver os conflitos que surgem à sua frente para, quem sabe, conhecer aqueles lugares que hoje só vê pelos livros.

3.6 Vanessa- 17 anos- 3º ano do Ensino Médio

3.6.1 Organização familiar

Vanessa mora com a mãe, padrasto e irmão mais novo. Antes de seu atual companheiro, Lucia, mãe de Vanessa, teve dois relacionamentos dos quais seus filhos são frutos. O irmão mais novo conta com 10 anos. Vanessa não tem contato com seu pai biológico e durante algum tempo ressentiu-se dessa ausência. Contudo, o cenário mudou desde que seu padrasto entrou em suas vidas. Confessa que “era muito complicado não o ter presente na minha vida, mas quando meu padrasto chegou, aí ele começou a fazer o papel que o meu pai não estava fazendo”. Atualmente a mãe de Vanessa trabalha no setor de serviços de uma grande empresa alimentícia e seu companheiro trabalha como faxineiro em um condomínio próximo do lar. A renda da família gira em torno de três mil reais.

É depositada sobre Lucia a maior parte dos afazeres domésticos. Antes Vanessa tinha

alguma participação nessas funções. Porém o quadro alterou-se em decorrência “dos estudos”. Vanessa afirma que sua rotina mudou muito a partir do momento em que conseguiu a bolsa de estudos em sua atual escola. Diz que antes conseguia “ajudar em casa”, mas no momento que fez a entrevista disse não mais se ocupar disso, ficando com sua mãe as responsabilidades sobre a organização do lar. De fato, se observarmos a rotina de Vanessa entende-se o porquê disso. Grande parcela do dia é voltado para seu processo de escolarização. Vanessa está na escola a maior parte de seu tempo e quando encontra-se em casa, fica estudando. Vai à escola de segunda à sábado, passando lá todo o período da manhã e da tarde. Afirma que quando chega em casa janta, continua estudar “até cansar” e depois dorme. De qualquer maneira nota-se uma organização do lar que permite que ela fique liberada dessas tarefas de organização e limpeza para se dedicar somente aos estudos.

A família mora em uma casa de um quarto e uma sala no morro dos Macacos, região localizada no bairro de Vila Isabel, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A história da casa diz muito sobre a trajetória familiar. Os avós maternos de Vanessa emigraram do Ceará, contando com pouca escolaridade. Ambos interromperam suas trajetórias escolares ainda na metade do ensino fundamental. Quando chegaram ao Rio de Janeiro moraram por um tempo em um cortiço e logo depois firmaram residência no morro dos Macacos ao acharem uma “boa casa” por lá, mas que precisava de uma reforma. O avô de Vanessa assim o fez e dessa forma a casa onde a família mora hoje é produto desse esforço. Assim como a filha, Lucia também foi “nascida e criada” na favela.

Contudo, no período de sua adolescência Lucia abandonou o lar dos pais. Não fora algo planejado. Lucia afirma ter tido uma educação muito “rigorosa” e quando começou a namorar aquele que seria o pai de Vanessa, seu pai não permitiu a relação. Rememorando o período Lucia afirma que “faltava diálogo” por parte de seus pais e que naquele período ela “ficava entregue a si mesmo”. Saída da casa de seus pais, tendo que arcar financeira e emocionalmente com as responsabilidades de um novo lar e grávida aos dezesseis anos, Lucia interrompeu os estudos quando estava no primeiro ano do ensino médio. Somente após o término de seu relacionamento com o companheiro e a reconciliação com os pais é que Lucia pôde ao menos terminar o ensino médio. Após isso transitou por empregos que ofereciam pouca segurança financeira até chegar em seu atual posto de trabalho.

Interessante notar que Lucia entende oferecer à filha educação muito semelhante àquela dada por seus pais no tocante à rigurosidade para com valores - como a honra, a necessidade de batalhar para ter as coisas e a honestidade. Contudo, sempre se mostra muito preocupada em “não pressionar a filha”, a “escutá-la”. De acordo com suas palavras: “Hoje eu dialogo mais

com meus filhos do que eles [seus pais] dialogavam comigo. Sou mais aberta a qualquer assunto. Eu procuro manter eles perto.”

Esse “manter perto” pode ser expresso em uma característica do processo de socialização de Vanessa. Por mais que tenha nascido e passado todos os anos de sua vida na região, por conta das regras colocadas pela mãe, Vanessa não frequentava sistematicamente o “mundo da rua”. Vanessa diz que não era costume ficar na rua brincando ou conversando com amigos porque sua mãe não deixava. E, em seu entender, essa proibição era algo sensato “porque qualquer hora poderia dar um tiroteio e não seria bom.” Sobre essa questão Lucia diz:

Nunca gostei de passar no caminho e ver as crianças assim, “cadê o pai, cadê a mãe”? Ninguém viu, ninguém sabe. Só aparece se acontecer alguma coisa. Eu nunca gostei disso. Se a polícia entrar, der tiro, rapidinho vai aparecer o pai e mãe. Mas por que não tava aqui antes? Então como nunca gostei disso, e para evitar isso, eu não permitia. Eu permitia assim, ou ia na casa da colega, aquela coisa mais restrita. Mas eu não confiava, até hoje não confio (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Ressalta-se que essa é uma característica que vai ao encontro de trajetórias escolares mais longevas em lugares de baixa escolaridade no geral, quando os pais mantêm os filhos afastados das “influências da rua”, estabelecendo vínculos e referências em outros locais.

Tal qual a escola, a Igreja Universal do Reino de Deus é o outro local de grande referência na vida de Vanessa, onde tece amizades, constrói sentimento de pertencimento e cultiva amizades. É sintomático o fato de que quando respondeu ao questionamento sobre o que fazia para se divertir, Vanessa ter apontado a “igreja” como o local onde está com muita frequência e onde realiza “ações sociais” e organiza “eventos”. Entende que vai à igreja por decisão própria mesmo tendo consciência de que desenvolveu esse hábito por conta de sua família já frequentar o local antes mesmo de seu nascimento. A ida e a volta à Igreja constituem-se enquanto momentos fundamentais na sociabilidade da família. Por conta dos horários desencontrados de todos e pelo fato também da casa ser muito pequena e “quando um quer ver TV, o outro quer dormir etc”, é voltando da igreja que a família conversa – e inclusive é esse o momento em que Lucia tem mais contato com os afazeres e percursos escolares dos filhos, como fica evidente na passagem abaixo:

Entrevistador: Como você acompanha os estudos da Vanessa?

Lucia: Eu acompanho assim: “ó, você não vai estudar não? O que você vai fazer? Toachando que você tá estudando pouco. Estuda mais aí.” Aquele incentivo. E ela tem anecessidade de conversar. Eu tenho que escutar. Então indo pra casa ela fala, fala, e eu prestando atenção. Aí eu vou dando minhas opiniões, ela vai ouvindo, falando as delas também.

E: Vocês sempre voltam juntas pra casa?

L: Quando a gente volta da igreja. Vamos quarta, sexta e domingo. Aí quando a gente volta, volta os quatro [Lucia, seu marido e os filhos]. Aí a gente conversando, eu, ela, o padrasto dela, o irmão. Aí fica uma disputa porque o irmão quer conversar e ela também. E ela não aceita ser interrompida. Ela quer falar tudo e eu tenho que ouvir mesmo (Trecho de entrevista concedida ao autor).

É válido notar essa relação entre Vanessa e seu irmão mais novo. Diz que durante suas férias organiza “passeios culturais” com ele, levando-o a museus, por exemplo. Afirma preocupar-se em oferecer a ele possibilidades de “abrir os horizontes ainda criança”. Essa importância, e o entendimento da importância conferida a esses “hábitos culturais”, Vanessa confessa que veio depois da experiência na escola privada. Em suas falas fica expressa uma rotina de quem sempre se preocupou em “cuidar” do irmão e de ser uma referência. Isso também é levado em conta pela mãe quando avalia positivamente a experiência da bolsa de estudos da filha. Lucia diz que seu filho mais novo observa muito Vanessa e que, assim, “ela se torna uma referência.”. No seu julgamento Vanessa o está influenciando de maneira extremamente positiva. A postura de Vanessa para com o irmão demonstra uma posição familiar de destaque, da “irmã mais velha”, dotada de um senso de reponsabilidade, cuidado e de “exemplo” – características e atenções essas que também estarão presentes no sentido que Vanessa atribui ao seu processo de escolarização, como apresentado na próxima seção.

3.6.2 Escola pública e escola privada

A compreensão dos sentidos que Vanessa atribui ao fato de ter conseguido uma bolsa de estudos em uma escola privada passa necessariamente pelo seu vínculo com a escola pública. Por mais paradoxal que isso possa sugerir em um primeiro momento, observando as falas da jovem essa relação toma contornos mais nítidos. A maior parte das falas sobre sua escolarização atual remete também ao período em que estudou na escola pública. Essa ocupa um lugar de destaque nas memórias que Vanessa faz para avaliar todo seu caminho escolar, servindo de referência para balizar suas experiências vividas também na escola privada.

É significativa a resposta dada por ela quando instigada a avaliar o período que passou na escola pública:

Foi bom porque eu consigo exatamente ver as diferenças entre uma escola pública e uma escola particular. E também porque eu conheço os dois lados, eu conheci a galera muito pobre e conheço a galera que, pelo menos comparado a mim e ao pessoal que eu conheci, tem muito mais dinheiro. Então acho que é um crescimento como pessoa, como indivíduo (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Compreender como Vanessa qualifica esses “dois lados” e os sentidos que ela atribui a esse “crescimento enquanto indivíduo” é fundamental para analisar sua trajetória e os impactos qualitativos que a experiência da bolsa causou nela e em sua família.

Antes de ingressar na escola privada na qual estuda Vanessa fez todo seu percurso escolar no sistema público de ensino. Suas avaliações sobre esse ambiente social podem ser

dividias de dois modos. A jovem tece considerações sobre a estrutura física das escolas públicas que teve contato, bem como empreende análises mais subjetivas, sobre os porquês dos estudantes de escolas públicas apresentarem os comportamentos que apresentam muitas das vezes – comportamentos esses que contrastam nitidamente com os padrões da classe média, existentes em abundância na escola privada. É fundamental notar que essas constatações de Vanessa são sempre feitas de maneira relacional, ou seja: quando fala sobre a escola pública ela também está falando de algum modo sobre a escola privada, porque suas análises sempre têm em vista o que ela percebe na escola pública que não percebe na escola privada, e vice-versa. Para Vanessa suas experiências sociais também são experiências relacionais.

Sobre a estrutura física da escola pública Vanessa fala que esse é o ponto inicial para que as diferenças entre esta e a escola privada possam começar a serem tecidas. Vanessa constata que na “pública” há significativa falta de materiais para os professores trabalharem, como canetas para o quadro e projetores. Muitas vezes também o ambiente não era esteticamente convidativo, com paredes não pintadas e cadeiras quebradas. Vanessa também rememora os dias em que não tinha aula porque “faltava luz, faltava merenda”.

Sobre os estudantes da escola pública ela analisa essa condição percebendo uma ausência de “grandes ambições”. Vanessa diz que possui essas “grandes ambições” – que ela exemplifica com o fato de “ter certeza” que ingressará em uma universidade, vontade de sair de casa e de viajar para conhecer o Brasil e o mundo - graças à experiência na escola privada. Quando compara a sua vida com a de seus colegas que moram na favela e estudam na escola pública afirma que fica “triste” ao constatar que sua perspectiva de vida mudou, enquanto a deles não. Ou seja, é por conta da experiência na escola privada que pode qualificar seus antigos colegas da escola pública como “sem ambições”, ao mesmo tempo em que só pode fazer isso porque um dia já pertenceu também a esse grupo dos “sem ambição”. Sobre esse panorama Vanessa fala que:

Eu não tinha ambições muito grandes. “Ah, vou fazer faculdade? Vou...” Mas era uma coisa muito distante, não era algo tangente. Eu tenho certeza que ano que vem eu vou estar numa faculdade. Eles não têm essa certeza, pra eles é algo muito distante. O sonho do aluno de escola pública é terminar o ensino médio e ir arrumar um emprego, entrar no jovem aprendiz, coisa que ela já faz no 1º ano. Então ele trabalha e estuda, ele não tem essas projeções grandes. Eu não pensava nem em viajar. Eles falam, mas falam diferente. Falam como se isso...se acontecer aconteceu, talvez nunca aconteça. Então eles não têm essas ambições, não percebem uma possibilidade real de mudar devida, economicamente falando. Mas porque eles realmente não têm. Então assim, pode acontecer? Pode, pra um ou outro. Mas vai se perpetuar. Eles vão arrumar um emprego que vai ser o suficiente pra pagar o aluguel e comer e vão ter filhos, e provavelmente os filhos vão estudar em escolas públicas e isso vai continuar. Eu fico triste por isso, porque eles não têm ambições que eu tenho (Trecho de entrevista concedida ao autor).

A experiência de Vanessa na escola privada é qualificada por ela como um ponto fundamental em sua trajetória que lhe proporcionou o “crescimento como pessoa, como indivíduo”. Esse “crescimento” pode ser entendido tanto pelo fato dela ter outras ambições que divergem das ambições de seus colegas da escola pública (Vanessa diz que “hoje eu sonho muito mais”) como por uma mudança no olhar da jovem para com os processos sociais nos quais ela está inserida. Isso é fruto, segundo ela, do acesso que teve aos “estudos” na escola privada. Ela diz que “a escola do estado não exige muito de você”, ao passo que a privada sim. Segundo ela “quando a gente muda de escola a gente tem que se adaptar ao modelo daquela escola”, e foi isso que Vanessa fez. A pedagogia de sua escola privada é sabidamente voltada para os exames de vestibular, tendo as aulas caráter eminentemente “preparatório”. Para além disso, Vanessa diz também que sempre teve que “correr atrás” das matérias por conta das defasagens conceituais que tem, consequência de sua passagem pela escola pública. Segundo a jovem, temos que ir galgando “degrau por degrau”, porém ela própria atesta que em sua trajetória escolar ficou faltando “alguns degraus”.

Esse redirecionamento avaliativo que Vanessa empreende a partir de sua experiência com os “estudos” na escola privada proporciona-lhe conseguir perceber processos histórico e sociais nos quais ela está inserida e que antes não se dava conta. De acordo com ela:

Certas coisas eu só consegui entender quando eu entrei [*na escola privada*], porque eu comecei a estudar mais. Eu não era instigada a pensar, então eu reproduzia coisas que eu escutava. Eu já tinha em mim essas questões, mas eu não tinha como argumentar porque o seu vocabulário é do tamanho do mundo que você conhece, uma professora me disse isso uma vez e eu nunca mais esqueci. Então quando eu comecei a ler mais eu consegui me expressar melhor o que eu já pensava, consegui entender melhor os fenômenos nos quais eu estava inserida e a sociedade como um todo.

Ao longo da entrevista Vanessa deu alguns exemplos desses fenômenos. A própria história de sua família de retirantes é um caso. Diz que agora consegue entender o porquê do avô, assim que chegou ao Rio de Janeiro, ter ido morar na região de Vila Isabel e não do Centro da cidade, pelo fato daquela região não mais contar com tantos cortiços em decorrência das reformas urbanísticas do prefeito Pereira Passos. Diz também compreender o processo de “favelização” ao qual sua família como um todo foi submetida. Sobre esse processo Vanessa consegue perceber a existência de um “ciclo”, ao mesmo tempo que nutre a certeza de que sua trajetória representará um ponto de inflexão desse ciclo na história familiar. Sobre esse quadro a jovem diz que “ele [seu avô] foi favelizado, hoje ele mora no morro, os filhos dele moram no morro, os netos também. Então tem a manutenção da pobreza, que hoje eu tenho a oportunidade de quebrar esse ciclo.” Em outra passagem afirma que “eu vou sair de lá, eu vou deixar de morar no morro, esse ciclo vai quebrar em mim, vai acabar comigo.” Interessante

notar que essa vontade de sair de seu local de origem pode estar estreitamente ligada com o desenvolvimento de “ambições” novas para sua vida, bem como vai ao encontro do processo educativo dado pela sua mãe, quando esta blindava Vanessa de conviver ativamente com o “mundo da rua”.

Esse esforço da jovem para o estudo deve ser compreendido para além de uma “vontade pessoal” ou mesmo de uma “vocalização inata”. No caso de Vanessa o estudo sistemático e rigoroso que faz parte de sua rotina, tanto na escola como em casa, faz parte da principal estratégia por ela adotada a fim de tentar se igualar aos estudantes da escola privada. Sobre esse ponto Vanessa não deixa dúvidas quando fala: “não tenho deficiência cognitiva, então não é minha classe social que vai fazer diferença, muito pelo contrário. Se eles têm mais recursos do que eu, eu tenho que me esforçar mais do que eles”. Esse entendimento de que pertencia a outra classe social estava na raiz de suas preocupações quando entrou no sistema privado de ensino. Tinha “medo de não ser aceita”. Contudo, o estudo disciplinado e metódico surge nesse cenário enquanto uma estratégia de Vanessa “mostrar o seu valor”. Ela diz que quando entrou aqueles que não eram bolsistas a olhavam “de cima para baixo”, ao passo que hoje o panorama se modificou em decorrência do seu esforço, da sua dedicação. Essa exigência para com os estudos pode ser melhor entendida quando se coloca outros dois agentes na análise: a mãe e o instituto²³ que financia sua bolsa de estudos.

Embora Lucia nunca tenha tido uma postura rígida para com os estudos da filha, no sentido de cobrança sistemática para ver os trabalhos feitos ou acompanhamento de notas, sempre procurou passar a mensagem, através das “conversas” com a filha, de que “ninguém era melhor do que ela”. Se Vanessa não era “pior do que ninguém” por conta de sua condição social, também as pessoas não seriam melhores do que ela por conta de suas condições sociais. É emblemática a parte da entrevista em que Lucia aborda seus receios para com a filha quando esta ingressou na escola nova:

Entrevistador: Você tinha algum tipo de receio dela sofrer algum tipo de preconceito por ela ser moradora de favela, ser de uma classe social diferente?

Lucia: Sim. Primeiro a questão da fé em si. A gente sempre aprendeu que a gente não pode se diminuir. O mundo já faz isso o tempo todo. Tem tudo pra nos diminuir. Então se você se permitir, se sentir diminuído por qualquer coisa, como é que ela ia crescer lá dentro? Eu conversava muito com ela e procurava saber. Mas acho que ela se deu muito bem. Ela nunca se deixou abalar com isso não. Eu me preocupava, conversava, dava os conselhos. Me preocupava dela se achar inferior, dela se achar sem condições, sem capacidade. “O mesmo cérebro que tá dentro da cabeça deles, tá dentro da sua também.” “A mesma capacidade intelectual você pode desenvolver”. Mas eu nunca

²³ Vanessa conseguiu a bolsa de estudos a partir de um processo seletivo organizado por esse instituto. A partir da indicação da diretora de sua antiga escola pública, Vanessa participou de algumas etapas – como prova, entrevista com a família e dinâmica em grupo- para conseguir a bolsa.

fiquei cobrando não. Eu deixei ela a vontade (Trecho de entrevista concedida ao autor).

O “mundo” que tenta diminuir pode ser entendido enquanto pessoas de outras classes sociais que monopolizam capitais, tanto econômicos quanto simbólicos, em vários campos de nossa sociedade e, em sucessivas ações de distinção, lembra ao grupo que Lucia e seus filhos vêm de que são “inferiores”, “menores”. O estudo nesse sentido adquire o status de principal estratégia para essas “diferenças” tentarem ser diminuídas, produto de uma possível admiração que as pessoas possam nutrir por Vanessa em decorrência de seu resultado em aulas e provas.

O instituto através do qual Vanessa conseguiu a bolsa também tem participação na construção que a jovem faz sobre essa necessidade do estudo. Ao longo de todo o período da bolsa o instituto faz um acompanhamento regular junto à escola e à família para monitorar o desempenho do estudante bolsista, tanto com relação à nota como a comportamento. Vanessa diz que um discurso que ouve dos profissionais do instituto é o de que “você tem que ser tão boa, mas se possível melhor do que eles, pelo menos no estudo”.

Quando compara os grupos de estudantes que ocupam majoritariamente o espaço de sua escola privada com aqueles que estão na escola pública diferenças também são apontadas. No que concerne ao grupo que está do “lado” da escola pública o ponto de relevo mencionado por Vanessa é o estreitamento das ambições percebidas, como já apontado acima. Além disso, também diz que a avaliam de maneira pejorativa, afirmando que ela “está metida” por estar estudando em uma escola privada. Outro ponto mencionado pela jovem é a linguagem empregada pelo grupo nas rodas de conversa. Afirma que “eles [estudantes da escola pública] conversam diferente dos outros [estudantes da escola privada]. Como eles se expressam diferente!”.

No entanto, a jovem também analisa criticamente o espaço da escola privada ao qual tem acesso. Existem atitudes feitas pelos estudantes da escola privada que se configuram enquanto símbolos de que naquele espaço existem códigos e padrões de comportamento que não são os que Vanessa está acostumada. Segundo ela “coisas bobas para eles, mas pra mim muito interessantes.” Percebe que “todo mundo tem iphone, até as criancinhas.” O fato de grande parte dos estudantes irem lanchar diariamente na rua, muitas vezes em uma rede de fast-foods com preços altos também chama atenção de Vanessa. Outro exemplo dado pela jovem sobre momentos em que percebe um outro jeito de viver e de lidar com as coisas – e com os custos – são os encontros marcados pela “galera”. Muitas vezes sugerem restaurantes caros, deixando Vanessa em situação embaraçosa. Ela diz que quando informa para o grupo que não conseguirá ir, todos acham que ela está “fazendo desfeita”. A justificativa, porém, passa pelos

custos que uma saída como essa significa para a jovem.

Um ponto a ser destacado nessa relação entre Vanessa e os colegas da escola privada são as idas às casas dos estudantes não bolsistas. Vanessa diz que nunca levou um colega para sua casa, embora já tenha ido bastante vezes para casa de colegas não bolsistas. Nesses espaços muitas vezes tem contato com uma estrutura física do lar que a impressiona. Ao longo da entrevista relatou de maneira bem-humorada a situação em que, almoçando na casa de uma colega, comeu um queijo ralado que “derretia na boca”. Vanessa considera “muito boa” a experiência de ir às casas das amigas que não são bolsistas. Quando instigada a pensar o que aconteceria se elas é que fossem à sua casa diz:

Eu não levo. Não mesmo. Primeiro que a mãe deles não vai deixar, medo de dar tiro. Segundo que eu não vou querer, não vou me sentir à vontade. Não vou ficar legal. E acho que eles achariam que eu ia ficar sem graça também. Quando acontece de ir na casa de um bolsista pra fazer trabalho, geralmente o grupo é de bolsistas (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Interessante pensar que mesmo ocorrendo a suposta integração entre “bolsistas” e “não bolsistas”, compartilhando a mesma escola, a mesma sala e as mesmas aulas, os grupos de trabalho que se formam mantém uma rígida delimitação entre “bolsistas” e “não bolsistas”.

Essa distinção também fica evidente na avaliação que Vanessa faz no tocante à “falta de consciência de classe” que percebe nos colegas financeiramente mais abastados. Vanessa aponta que um grande ganho que teve ao entrar na escola privada foi o fato de ter estudado mais e “entender melhor as coisas”. Seu senso crítico aguçou-se. E com isso também veio o entendimento de que “há coisas que eles estudam, mas não vivem”, o que compromete o entendimento “deles” sobre “as coisas do mundo”. Vanessa vai além e afirma que muitos não têm “senso”, e que esta falta de senso a incomoda muito. Sua irritação vem do fato de que seus colegas não bolsistas historicamente possuem maior acesso à educação e mesmo assim não fazem nada para alterar o quadro de desigualdade existente na sociedade. Em suas palavras, “eles precisam ter uma postura diferente diante de problemas que nós temos, e eles não têm essa postura. Eles têm a oportunidade de falar que o pobre não tem. E aí eles não conseguem fazer o discurso correto.”

Muitas vezes Vanessa diz que se coloca quando percebe uma situação onde “falta senso”. Em uma ocasião diz que estava conversando com uma amiga branca sobre as dúvidas que tinha acerca de sua negritude, ao que a amiga procurou “tranquilizá-la” afirmando que ela não era negra. Vanessa não titubeou e respondeu na hora: “quem é você, branca, para falar que eu não sou negra?”

Contudo, nem sempre a voz tem espaço. Muitas vezes cala. E o silêncio é consequência

de seu entendimento de que a sua voz, e a voz da classe na qual ela está inserida e representa, já é sistemática e historicamente calada por estruturas maiores. De acordo com ela, “Eu calo, porque é como se eu já tivesse calado. É como se o Estado me calasse.” A saída para esses momentos é o estudo, sempre o estudo. Vanessa afirma que sobre essas questões que demonstram a desigualdade existente “é algo que só se combate estudando, é algo que você guarda na hora, a raiva é bom porque aí te ajuda a estudar mais, é algo que só o estudo pode dar.”

3.6.3 Quebrando ciclos

Ao longo dos cinquenta minutos de entrevista concedida por Vanessa inúmeras frases foram emblemáticas de sua visão de mundo e de sua articulação para analisar as situações e espaços sociais nos quais ela está inserida. Nenhuma resume tão bem seu “caso” e sua avaliação sobre a bolsa de estudo como “quebrar o ciclo”. Ela disse isso quando remeteu à genealogia de sua família que há duas gerações vive na favela, sendo exposta a diversas situações que, para Vanessa, não são boas.

Sua crença de que conseguirá “quebrar esse ciclo” vem do seu investimento nos estudos. Há nas suas falas um fundamento extremamente meritocrático de que ela conseguirá atingir seus sonhos porque “está se esforçando demais”. Como ela própria falou: “Tenho certeza que ano que vem eu vou estar numa faculdade. Certeza não porque eu sou a melhor, certeza porque eu estou me esforçando para isso, e eu sei que com o meu esforço e com o apoio que eu estou tendo da escola eu vou conseguir.” Se ela de fato conseguirá “quebrar o ciclo”, ingressando no ensino superior – seria a primeira da família – e saindo da favela, não se sabe.

O que vale destacar é o fato de que a constituição de Vanessa enquanto indivíduo social passa necessariamente pelo espaço escolar que ela ocupa e aos sentidos positivos e necessários que ela confere aos estudos.

A bolsa de estudos conseguida por Vanessa mudou radicalmente sua perspectiva de vida. “Hoje eu sonho”. Quando diz ter “projeções grandes” em sua vida, é desse alargamento de perspectivas que está se referindo. “O ciclo da pobreza vai quebrar em mim” é o expoente máximo dessa trajetória que, introjetando a lógica meritocrática, acredita ter a possibilidade de “salvação” e adentrar em outros espaços sociais que foram historicamente negados para seus parentes. E isso é legitimado pela mãe. Lucia diz que percebe em Vanessa uma “expectativa de vida” que ela não teve. Considera a experiência da bolsa de estudos muito boa porque avalia que Vanessa “cresceu muito, e a gente cresce junto também, porque ela passa conhecimento

pra gente. Foi uma porta de entrada para nossa casa de novos horizontes.” Desse modo, as estratégias da jovem junto à avaliação positiva da família se retroalimentam em um processo que visa “novos horizontes” e “novos ciclos”.

4 RESULTADOS

4.1 Que jovens são esses?

A partir dos casos analisados, a tarefa nesta etapa do trabalho é colocar as trajetórias em perspectiva para destacar considerações que busquem responder ao questionamento que deu início a essa empreitada intelectual: de que maneira esses estudantes, que já possuem uma série de socializações pregressas, vivem a vida estudantil em escolas que não condizem com suas realidades sociais? Desse modo, colocando os casos em diálogo com teoria amplamente aceita, talvez o estudo possa contribuir, ainda que de maneira reduzida, ao campo da sociologia que investiga trajetórias escolares de camadas populares em nossa sociedade.

Uma pergunta básica a ser feita é: de que condição juvenil está a ser tratada aqui? Esse questionamento contém uma significativa motivação sociológica. Pensar como os jovens estudados se constituem enquanto tais, refletir sobre quais referências são ativadas para estruturar suas vidas é pensar também como se dá o processo de individualização em nossos tempos. Há grandes debates sobre como esse “tempo” deveria ser qualificado. A referência que uso é aquela que afirma que pode ser uma época caracterizada por uma extensão do capitalismo e dos mercados, sem que isso se circunscreva a um estado-nação específico, cultura de massas cosmopolita e afirmações identitárias cada vez mais abundantes (DUBET, 2005).

Esse quadro afeta uma sólida concepção na qual as instituições possuíam um peso significativo e se consolidavam enquanto referências fundamentais para os indivíduos se constituírem enquanto tais. É isso que permite falarmos de processo de “desinstitucionalização”, no qual a formação dos indivíduos - antes muito tributária dos moldes impostos por instituições tradicionais como família, igreja e escola - depende muito mais de suas próprias referências construídas a partir de suas experiências (DUBET, 1998). Afirmar isso, contudo, não é negar a importância das instituições. O ponto em destaque é o de que as relações entre os indivíduos e as instituições não se configuram como um fim em si mesmas. As tensões, desafios e sentidos que emergem dessas relações comunicam algo sobre contextos sociais mais amplos. A relação entre juventude e escola se insere também nesse quadro. Por isso é tão importante compreendermos de que jovens esta pesquisa trata.

Sabemos que a idade, embora seja um dado biológico, é algo manipulado e manipulável (BOURDIEU, 1983). Com isso se quer destacar o caráter eminentemente social dessa condição em nossas vidas. Não é possível pensar em juventude somente no singular. Isso pressupõe uma homogeneidade da realidade social e das experiências que dela emergem que não existe.

Assumo a perspectiva analítica e ética de encarar a categoria de “jovem” enquanto um “sujeitosocial” (CHARLOT 2000, DAYRELL, 2003). A partir disso levo em conta que meus entrevistados se constituem enquanto jovens a partir das possibilidades e das especificidades dos recursos sociais e históricos que estão ao seu alcance. Ou seja, dizer “jovens” é referir-se a maneiras possíveis de viver essa condição.

4.2 Trabalho x Lazer

O primeiro ponto a ser destacado que permite compreender melhor sobre quais referências e realidades os jovens aqui estudados vivem suas condições juvenis é a relação que estabelecem com trabalho remunerado. Contrariando pesquisas que estudam juventudes de camadas populares no Brasil, nota-se entre os jovens pesquisados uma moratória em relação a esse ponto. Com exceção de Paulo, que afirma vender trufas nos ônibus para ter “um dinheirinho”, nenhum outro entrevistado mencionou realizar qualquer tipo de atividade laboral ou a necessidade de contribuir financeiramente com o orçamento familiar. Nem mesmo Paulo possui essa necessidade. O estímulo para a venda de doces nos ônibus, embora inicialmente motivado porque sua mãe disse que não sabia se teria dinheiro suficiente para pagar um passeio da escola, vai muito mais por um desejo de ter seu próprio dinheiro para bancar seus lazeres do que um constrangimento familiar²⁴. Essa não exigência voltada para o mundo do trabalho libera os jovens para investirem em outras atividades, como o estudo sistemático (casos de Paula, Luan e Vanessa), ou para a intensa vivência das amizades locais, tal como fica evidente no caso de Carlos.

O lazer também é um eixo importante através do qual essas condições juvenis podem ser traçadas com maior nitidez. Houve uma constante nas atividades através das quais os jovens escolhem (ou podem) se divertir: optam por ambientes abertos onde, de maneira geral, não são cobradas entradas para acessá-los. Dessa forma, passeios por parques e praças da região de moradia foram relatados nos casos. Momentos de sociabilidades com familiares e amigos do local também foram citados, como a existência de “um pagodinho” (caso de Paulo) e do “churrasquinho” em família (caso de Paula).

Idas à praia e ao shopping também apareceram. Em uma primeira mirada esses exemplos evidenciam o caráter “democrático” de tais ambientes, uma vez que as barreiras para acessá-

²⁴ É interessante notar que esse é um ponto onde trajetórias de mãe e filho coincidem, uma vez que a mãe de Paulo afirmou também trabalhar em bares quando era mais nova para ter seu próprio orçamento, sem que isso se configurasse enquanto uma exigência familiar.

los tendem a ser menores se comparados com outros espaços. Contudo, através de alguns relatos, percebem-se realidades interessantes. Carlos diz que vai à praia tanto com seus amigos da escola quanto com seus “primos” que moram perto de sua casa. Porém, as praias são diferentes. Onde vai com seus amigos da escola há uma cultura local de que naquela praia, pessoas brancas de classe média podem fumar maconha sem serem perturbadas. Já na praia que vai com seus familiares a motivação se deve ao fato de ser mais próxima de sua casa. Talvez a vontade de ir à praia seja a mesma em ambos os casos: banhar-se em um dia quente ou “ficar com a galera”. Contudo, as regras implícitas que estruturam a ida a locais diferenciados e, mais importante, nunca misturarem os grupos, também fazem parte da leitura de Carlos para viver esse lazer.

O shopping também foi um lazer que grande parte dos entrevistados, assim como seus pais, relataram ter. Esse exemplo é interessante porque a partir da interpretação que dão ao fato, percebe-se a subversão de uma conduta pretensamente esperada para frequentar esse ambiente. Nenhum dos entrevistados afirmou ir a shoppings porque querem comprar algo. Ir ao shopping se configura muito mais como um “passeio”, seja para ficar apenas andando, seja para sentar na praça de alimentação e comer alguma coisa em família ou, como Vanessa disse, apenas para “roubar ar condicionado quando está muito quente.”

Ao observar o “tempo liberado” dos jovens temos acesso a atividades através das quais adquirem modos de conduta e saberes que poderão ser recompensados no ambiente escolar. A escola exige de seu estudante certa relação com a cultura, mas essa exigência não vem de maneira metódica e nem através de um ensinamento sistemático. Desse modo, aqueles estudantes que, ao longo de seus processos de socialização, tiveram experiências que os colocaram em contato com certa relação com objetos culturais e modos de conduta que são valorizados pela escola, tendem a possuir trajetórias escolares marcadas pelo “sucesso”. Sobre essa discussão Bourdieu afirma que:

Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura, mas certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura [...] é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “árdua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura [...] Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocráticos [...] a escola favorece os mais favorecidos. (BOURDIEU, 2015, p. 61)

Nesse sentido, é interessante perceber o incômodo que Luan diz sentir quando da conversa sobre onde seus amigos foram nas férias. As atividades de lazer a que eles têm acesso fazem com que adquiram saberes valorizados pela escola. Eles podem conhecer in loco, por

exemplo, aquilo que diariamente olham nos livros didáticos e é cobrado, ainda que não de maneira evidente, por seus professores. Os passeios culturais que os amigos usufruem na Europa servem para, como diz o autor francês, “favorecer” quem já é “favorecido”. Não parece ingênuo, portanto, ser essa uma das motivações que Luan tem em sua vida: conhecer os lugares que hoje só vê à distância, seja na TV, seja nos livros. Vale a pena imaginar o quão desconfortável e desagradável deve ser para o jovem ouvir experiências valorizadas não só socialmente (viajar para a Europa) - que em seu ambiente escolar é “banal” - como também valorizadas escolarmente.

Merece destaque também a estratégia deliberada de Vanessa de propiciar a seu irmão mais novo “passeios culturais”, como ela qualifica. Planeja idas a museus durante as férias, “para que ele abra os horizontes ainda criança”. Por conta da dinâmica da família a mãe tem pouco tempo para se dedicar ao acompanhamento sistemático dos estudos do filho. É Vanessa quem ocupa esse lugar. A mãe diz que a filha “parece até sua segunda mãe” e que está “sempre procurando” possíveis concursos para o irmão fazer, o que garantiria seu ingresso em alguma escola privada ou federal já no sexto ano do ensino fundamental. Nesse contexto de valorização da instituição escolar e de um direcionamento para que seu irmão também valorize os estudos, é interessante notar que a irmã invista em “passeios culturais” - passeios esses que ela mesmo disse que aprendeu a achar “tão legal” a partir das experiências vividas por sua escola privada.

Vanessa encontra em sua performance nos estudos o grande caminho para “quebrar o ciclo” que percebe em família: morar na favela e a obtenção de empregos pouco rentáveis financeiramente. Através de sua postura para com seu irmão nota-se todo um investimento para que ele, ainda criança, também comece a valorizar a instituição escolar e, mais profundamente, tenha acesso a formas de lidar com a cultura que possivelmente o favorecerão na escola. É como se Vanessa estendesse a seu irmão o conjunto de expectativas que ela própria nutre através de sua performance na instituição escolar. O raciocínio se passa da seguinte forma: se eu posso, ele também poderá. Se o seu destino é o de “quebrar o ciclo” pela via do estudo, seu irmão também poderá assim proceder. Há um desejo da jovem de transmitir expectativas objetivamente interiorizadas sobre seu destino ao destino do irmão também. Dessa forma, é compreensível que Vanessa deseje que o irmão percorra algumas estratégias que ela também está percorrendo para obter sucesso no mercado escolar: realizar seus estudos em instituições socialmente valorizadas, estímulo à leitura e fazer “passeios culturais”.

4.3 As responsáveis

O fato da mãe de Vanessa não estar presente em casa para acompanhar seus estudos ao longo de sua trajetória escolar não foi uma exceção na pesquisa. Dois grandes fatores explicam esse cenário: as atividades laborais não disponibilizavam tempo para que pudessem estar fisicamente presentes no acompanhamento dos estudos dos filhos e a autopercepção das responsáveis de que “não sabiam a matéria”, consequência de suas próprias trajetórias escolares.

Dos responsáveis entrevistados, apenas um (a mãe de Paulo) possui graduação. O ponto máximo das trajetórias das mães de Eduarda, Vanessa e Paula (esta conta também com um curso técnico de saúde bucal realizado após o término do ensino médio) foi a conclusão da etapa do ensino médio. Tanto os pais de Carlos como a mãe de Luan²⁵ interromperam seus estudos na etapa do ensino fundamental.

Uma realidade presente nos casos de Eduarda, Vanessa, Paula, Paulo e Carlos foi a gravidez ainda na etapa da adolescência. Vale destacar que somente a mãe de Eduarda disse que a filha “estava planejada”, e que sua gravidez não tinha sido algo “inesperado”. Esse dado deve ser levado em conta quando está se discutindo as trajetórias escolares dos responsáveis, pois essa condição de gravidez na adolescência significou a impossibilidade da continuação dos estudos naquele momento de suas vidas. A mãe de Paulo pôde prosseguir seus estudos por conta da rede de apoio afetivo e financeiro que a permitiu estudar enquanto a avó cuidava do bebê.

Contando em sua maioria com trajetórias escolares semelhantes ou até mesmo inferiores à etapa na qual seus filhos se encontravam, todos os pais valorizavam o estudo em seus discursos. Mesmo com todas as dificuldades do dia a dia procuravam acompanhar como os filhos estavam, seja através de conversas com os próprios jovens, seja indo à escola (as mães de Carlos, Eduarda, Paulo e Paulo rememoraram em suas entrevistas momentos em que se fizeram presentes no ambiente escolar, em confraternização ou reuniões com professores e coordenação). Isso evidencia algo que a literatura sobre trajetórias escolares nas camadas populares vem indicando: a valorização e o acompanhamento dos pais para com os processos de escolarização de seus filhos. Evidentemente que esse acompanhamento deve ser contextualizado dentro das possibilidades que os pais desfrutaram, tendo em vista a vida que levam. De todo modo, numa pesquisa que tem como foco se debruçar sobre trajetórias escolares de estudantes de camadas populares, sublinha-se uma vez mais aquilo que Bernard Lahire

²⁵ Embora não tenha sido feita entrevista com a mãe de Luan, essa informação foi obtida ao longo da entrevista do jovem.

chamou de “o mito da omissão parental” (LAHIRE, 1997).

Mesmo com todas as dificuldades e percalços de suas trajetórias escolares, figuras femininas surgem como grandes referências na vida desses jovens. Quando agendava as entrevistas dizia que também queria fazer outra entrevista com o (a) responsável marcante em suas trajetórias escolares, aquele (a) que tivesse acompanhado mais seus estudos. Todos apresentaram a figura materna como resposta. A exceção foi Luan, que também apresentou outra figura feminina, a irmã. A única presença masculina de responsável em todas as entrevistas foi o pai de Carlos, e ainda assim pode-se afirmar que este ficou em uma postura passiva, ouvindo muito e falando quase nada.

É interessante observar também que o pai biológico dos seis jovens entrevistados só se fazia presente no lar, habitando com os filhos, em apenas um caso, que foi o de Carlos. Paula, Paulo, Vanessa e Eduarda moravam com seus padrastos. Luan residia temporariamente com a irmã. Em uma sociedade como a nossa, estruturada através de profundas relações machistas que hierarquizam as relações sociais, é sintomático o fato de que mulheres sejam colocadas nesse lugar de “cuidado” e acompanhamento dos estudos, mesmo que não estejam municiadas de grande capital escolar para ajudar seus filhos.

Nessa discussão sobre papéis de gênero, é emblemática a situação vivida durante a entrevista com Carlos e seus responsáveis. Como já dito, o pai ocupou um lugar discreto, pouco se manifestando. A mãe foi a figura principal da entrevista rememorando momentos da criação e tecendo análises detalhadas sobre a vida estudantil do filho. Em muitos momentos participava também da entrevista de Carlos – o que se mostrou um desafio para mim na condução do momento. Contudo, ao final das entrevistas, de modo muito afável, o pai de Carlos convidou-me para ir ao bar existente abaixo de sua casa, que ele mesmo gerenciava. Disse para tomarmos cerveja e jogar sinuca. Sua esposa então se retirou do lugar de destaque, indo para a cozinha fazer bolo (que seria servido a mim) e o marido assumiu a condução do momento, ciceroneando-me através de símbolos notadamente masculinos, como a bebida alcóolica e jogos de azar.

A extensão da ideia de que os afazeres domésticos e dos cuidados para com os outros familiares é terreno notadamente feminino também pôde ser percebido na própria rotina dos estudantes. Pensar de que modo a divisão sexual do trabalho doméstico se estrutura é tarefa primordial para compreendermos a produção do gênero em nossa sociedade. Muitas vezes renegada por debates políticos mais tradicionais, observar esse aspecto da vida é fundamental, uma vez que incidirá nas possibilidades de participação dos indivíduos nos mais variados campos da vida pública, seja na política, seja na educação (BIROLI, 2018).

Nenhum jovem entrevistado de sexo masculino relatou ter responsabilidades com a divisão das tarefas domésticas e nem com outros membros da família. A mãe de Paulo disse que embora já tenham tentado fazer diversos combinados para arrumar a casa, nem seu filho e nem seu companheiro cumpriam, recaindo sobre ela as responsabilidades. Carlos sem titubear respondeu que a organização da casa passa necessariamente pelas ordens da mãe. Diz que “tira o lixo” e lava a louça porque a mãe manda. Luan sequer citou alguma preocupação com tarefas domésticas.

Esse cenário altera-se radicalmente quando olhamos para as jovens. Paula reconhece na mãe a grande figura que estrutura a casa. Além de contribuir com afazeres domésticos, Paula também fica responsável por buscar sua irmã mais nova na creche. A mãe de Vanessa disse que a jovem a “ajudava” mais em casa, cenário esse que foi alterado tendo em vista a rotina de estudos da jovem. É significativo que nos casos das duas jovens e também de Eduarda, um dos motivos pelos quais as mães valorizam o sucesso escolar das filhas é porque acreditam que isso servirá de exemplo para os irmãos menores. Sobre as meninas pesa a responsabilidade de “servir de exemplo” para algum parente. Nos meninos não, mesmo que Carlos e Luan também tenham irmãos mais novos.

4.4 A Escola Pública

Além dos pais, que como já apontado muitas vezes não tinham conhecimentos suficientes para ajudar os filhos nos momentos de estudo, os jovens buscaram referências e ajudas para suas trajetórias escolares em outras figuras. Isso aponta que uma análise sobre trajetórias escolares circunscrita somente ao ambiente da família e suas influências pode ser pouco rentável analiticamente. A escola pública onde os jovens estudavam anteriormente ao período da bolsa e os professores que lá tiveram contato surgem em alguns casos como grandes referências e até incentivadores para que ingressassem no sistema privado de ensino. É o que acontece nos casos de Paula, Eduarda, Luan e Vanessa. Todos esses jovens rememoraram nas entrevistas momentos e professores marcantes de suas escolas públicas, alguns chegando mesmo a incentivá-los a procurar “algo melhor”, leia-se, alguma escola privada de ensino.

A relação com sua antiga escola ainda é tão marcante que Paula afirmou que “de vez em quando” vai lá para conversar com professores e falar como está indo na escola. Não fazia parte das ambições de Eduarda ingressar no sistema privado de ensino porque sentia-se muito bem em sua escola pública. O incentivo para conseguir a bolsa de estudos veio justamente de seus professores que chamaram sua mãe e indicaram que procurassem alguma escola privada

para a filha. A jovem afirmou que quando foi conhecer sua nova escola chorava muito. A mãe de Eduarda também disse que foi “corajosa” porque em um primeiro momento todos achavam que ela estava fazendo o pior para sua filha ao pedir a bolsa de estudos, distanciando-a de sua escola onde tinha amigos e era feliz. Luan revelou saudosamente a existência de uma professora de matemática na escola pública e de uma rede de amigos que se reuniam para estudar e para trocar informações sobre processos seletivos a fim de conseguirem alguma bolsa de estudos.

Embora Carlos não tenha citado nenhum momento ou professor marcante durante sua estada no ensino público, disse que gostava de sua escola. Esse sentimento advinha sobretudo porque lá percebia padrões de comportamento mais próximos àqueles a que estava acostumado em seu local de moradia – seja com relação às brincadeiras ou com a linguagem utilizada.

O caso de Paulo foi o único no qual o jovem não expressou saudades e boas lembranças do período que antecedeu sua entrada na escola privada. Esse mal-estar pode ser explicado porque Paulo não se identificava com sua antiga escola e também com comportamentos e “modos de ser” ali percebidos. Nesse sentido, sua entrada na escola privada, conseguida porque sua mãe nela trabalhava, foi valorizada não por ter somente saído da escola antiga, mas pelo fato de ingressar em uma escola muito específica onde ele reconhecia um ethos mais próximo ao seu. Esse reconhecimento veio antes mesmo do jovem conseguir a bolsa, ao pesquisar informações no site da instituição e pelo contato que teve com o público da escola em um evento que sua mãe o levava.

A relação com os estudantes da escola pública também foi algo que surgiu nas entrevistas, sobretudo a partir das possíveis zombarias destinadas aos jovens bolsistas pelo fato de estudarem numa escola particular. Eduarda relata que, quando moradora da favela do Borel, suas colegas locais – e que estudavam no sistema público – diziam que ela era “patricinha” porque estudava em “colégio de rico”. Paulo relata uma conversa com um primo onde esse acusou-o de ser “menos favela” do que ele. Uma das atribuições para ser “menos favela”, de acordo com Paulo, passa por estudar em uma escola privada. Sobre essa relação Vanessa relatou algo muito interessante:

Engraçado que assim que eu consegui a bolsa eles [colegas da escola pública] falaram assim” poxa você já é um pouco metida, agora que vai ficar mesmo.” Eu falei “poxa que isso.” Um fato interessante foi que um dia eu tava na minha escola e próximo tem uma escola [pública]. E tenho um amigo que estuda lá. Aí eu saí e fui lá. Disse “oi, quanto tempo”. Aí como eu sei que tem amigos meus que estudam lá fui até a porta da escola. Eu me senti muito diferente. Primeiro diante deles, porque eu tava com uniforme da particular. Eles me olharam diferente. Da mesma maneira que eu olhava alguém que usava uniforme diferente. Eu senti assim “caramba, um uniforme parece que muda quem eu sou.” Não que eu me sentisse diferente deles, mas eles me olhavam assim “nossa, quem é essa garota, nojentinha...” Gente, isso aqui é um algodão e eu sou que nem vocês, sou tão pobre que nem vocês (Trecho de entrevista concedida ao autor).

Através dos relatos desses jovens bolsistas parece que, aos olhos de seus colegas estudantes do sistema público, quando ingressam no sistema privado ocorre a ruptura de uma trajetória que é esperada para eles, a partir de suas condições de classe. É a interiorização de um destino que foi sendo subjetivado a partir das múltiplas experiências e exemplos ao longo de suas vidas em sociedade. É válido supor que a entrada no sistema privado representaria uma quebra desse “destino”. Essa diferença aparece tanto em termos subjetivos - que afetariam a personalidade da pessoa, tornando-se mais “metidinha”, “patricinha” ou “menos favela” - quanto objetivos, tal qual evidenciado pela existência de uniformes.

De todo modo, nos seis casos foi percebida uma memória bastante povoada por imagens negativas do sistema público de ensino. Os exemplos mais constantes, seja pelos pais como pelos filhos, falavam do aspecto físico da escola (falta de cadeiras, pinturas por fazer, goteiras) como também das constantes greves. Esse cenário inclusive foi levado em conta, podendo ser caracterizado até mesmo enquanto motivadores, para que Paula, Luan e Vanessa realizassem os processos seletivos que permitiram o estudo em alguma escola privada.

4.5 Qual o sentido da experiência de estudar em escolas privadas para os jovens pesquisados?

Os sentidos atribuídos à escola surgem a partir das motivações dos indivíduos e também das relações que são tecidas dentro e fora do ambiente escolar. Dessa maneira, quando coloco a tarefa de responder que sentido as escolas possuem para os jovens, assumo que a condição de “ser” estudante é algo construído histórico e socialmente. (SACRISTÁN, 2003). Nessa discussão, “sentido” é mais do que uma palavra somente. Quando analisada à luz de uma perspectiva sociológica que olha para como indivíduos avaliam suas experiências, essa categoria nutre-se de uma substância que se constitui “por pessoas em grupos mutuamente dependentes de uma forma ou de outra, e que podem comunicar-se entre si” (ELIAS, 2001, p.63). É necessariamente a partir do relacionamento dos estudantes bolsistas com estudantes não bolsistas – e também com outros atores, como inspetores, professores e demais estudantes também bolsistas - que essas experiências e, conseqüentemente, as atribuições de sentidos a elas dirigidas, emergem.

Quando estimulados a pensar – e a comparar- experiências nas escolas privadas com outras vividas em outros espaços, uma metáfora muito presente nas respostas era a ideia de que se tratava de “mundos”, “universos” diferentes. Não era incomum que essa atestação viesse seguida de um exemplo desconfortável ou até mesmo constrangedor para os jovens. Ao mesmo

tempo, embora percebessem “mundos” diferentes entre suas escolas e outros espaços nos quais transitavam, como os lares e ambientes de lazer, todos os jovens entrevistados nutriam um sentimento de aprovação para com suas escolas e a avaliação, ao final de tudo, foi sempre positiva. A chave para entender o porquê de os jovens avaliarem a escola positivamente passa por compreender o sentido atribuído ao próprio fato de se ir à escola, mesmo podendo acontecer essas situações delicadas – as quais classifico como barreiras materiais ou simbólicas.

Qualificando melhor o que chamo de barreiras materiais e simbólicas, recorro ao estudo desenvolvido por Norbert Elias sobre “estabelecidos” e “outsiders”²⁶. Nesse escrito, valendo-se de uma perspectiva configuracional, é feita uma análise da relação entre dois grupos residentes em uma pequena cidade. A partir desse estudo de caso Elias destaca algumas “constantes estruturais nas relações entre estabelecidos e outsiders”. A “constante” que me valho para pensar os casos dos jovens bolsistas é aquela que Elias nomeia de “meios de controle social”. Tais “meios” servem para manter a devida distância entre os grupos, reafirmando dessa maneira o tabu entre “estabelecidos” e “outsiders”.

Evidentemente essas barreiras muitas vezes são produzidas de formas dinâmicas, consequência de uma configuração muito maior que extrapola o mundo da escola. Também pode-se supor que não haja, por parte dos indivíduos que as performam, a intencionalidade de machucar ou causar desconfortos para aqueles que as escutam ou veem. De qualquer maneira o que interessa em termos sociológicos é justamente como os indivíduos que recebem essas barreiras, esses “meios de controle social”, lidam e o que fazem a partir disso. Nos casos considerados o limite entre os grupos estabelecidos (aqueles estudantes não bolsistas e que possuem capital econômico superior ao dos bolsistas) e outsiders (estudantes que possuem bolsas de estudo e capital econômico inferior a maioria dos estudantes) não se caracteriza por uma rigidez ferrenha. Contudo, ainda assim se observam algumas realidades, certos “meios de controle social”, que servem para lembrar aos “outsiders” que lugar ocupam e devem continuar ocupando no ambiente escolar.

Ainda que de maneira não deliberada e consciente, a “ingênua” pergunta “para onde você foi nas férias?”, como relatado por Luan, cumpre essa função. O “deslumbramento” provocado em Vanessa pela ida à casa de uma amiga, ao mesmo tempo em que não cogita sequer levar amigas em sua própria residência, também lembra a jovem de que existem lugares onde ela pode visitar (a casa da amiga) mas que não é “seu”. Da mesma maneira que não são seus, não fazem parte da sua vida os alimentos importados da geladeira até os padrões de

²⁶ ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

comportamento percebidos à mesa. O incômodo renitente de Paulo com relação à proibição de falar gírias e “ser mais julgado” do que os “outros” faz com que o jovem encare uma nítida barreira que demonstra que, por mais que sente nas mesmas cadeiras e leia os mesmos livros que seus colegas de classe, ele em muitos momentos é um outsider.

O terreno da linguagem também é explorado por Carlos quando diz que o jeito de falar e as temáticas da conversa “no mundo dos ricos”, leia-se sua escola privada, são diferentes daqueles percebidos na região onde mora. A barreira percebida por Paula foi mais explícita ainda. A jovem relatou dois momentos em que ouviu em sua escola falas depreciativas em relação a sua pessoa, tendo como pano de fundo o imaginário preconceituoso do lugar de onde vinha. Afirmou que já a chamaram de “bruta” enquanto jogava bola porque “geralmente quem vem de comunidade é assim mesmo” e de que já falaram que ela era “favelada”, “que mora no morro” – tudo isso lembrado por Paula de uma maneira depreciativa. Embora Eduarda tenha sido a jovem mais contida em sua entrevista, também relatou momentos constrangedores, como quando presenciou um amigo não bolsista dirigir a outro colega bolsista uma “zoeira” dizendo que este só havia conseguido adquirir roupas caras para uma viagem da escola porque a mãe havia comprado “no camelô”.

O ponto então é: por que, mesmo com esses preconceitos os jovens permanecem na instituição escolar, atribuindo sentido positivo a isso? À exceção do caso de Carlos, quando teve uma situação de repetência, e de Eduarda assim que entrou em sua escola privada, todos os demais não manifestaram em nenhum momento desejo de sair de suas escolas. E mesmo nos casos supracitados pode-se afirmar que foi algo “passageiro”. Carlos e Eduarda em suas entrevistas avaliam enquanto positivas suas estadas na escola privada. “Pressão familiar” para ficarem na escola também não foi um fator preponderante que explicasse essa atribuição de sentido, embora, como já sublinhado, as avaliações e as atribuições de sentido dos jovens passem necessariamente pelas relações que estabelecem com múltiplos indivíduos na sociedade.

De todo modo, os jovens vivenciam essas situações preconceituosas, esses “meios de controle social” e desenvolvem estratégias para superá-los porque todos, de acordo com suas próprias individualidades, estão mobilizados em relação à escola, ou seja, atribuem um sentido ao fato de ir à escola (CHARLOT, 1996). O que se destaca aqui é que os jovens valorizam o fato de ir à escola seja através do que os estudos podem propiciar-lhes, seja por outros motivos.

Através dos casos de Paula, Vanessa e Luan fica evidente que o sentido positivo extraído do fato de permanecerem em suas escolas privadas passa pelo instrumental teórico com que têm contato nas aulas. Esses saberes municiarão os jovens nas realizações das provas de

vestibulares e, desse modo, poderão continuar suas trajetórias em busca “de uma vida melhor”. Vida melhor aqui deve ser entendida como o fato de conseguirem uma carreira profissional mais estável e lucrativa financeiramente do que aquelas vividas por seus responsáveis. Desse modo, há um intenso investimento nos momentos de estudo. Esses jovens tanto se mobilizam em relação à escola, como se mobilizam na escola, ou seja, investem nos estudos.

Nos casos de Paulo e de Eduarda também podem ser percebidos investimentos nos momentos de estudo, porém menos. O caso de Carlos é o único em que esse investimento nos momentos de estudo não foi valorizado ou sequer percebido nas rotinas do jovem²⁷. De todo modo, podemos afirmar que esses jovens atribuem sentido em ir à escola, mesmo que esse sentido não passe direta e firmemente, como nos outros casos, pelos conteúdos que aprenderão para fazerem provas de vestibular. Nos casos de Paulo, Eduarda e Carlos o saber que é valorizado a partir das experiências na escola privada passa por terem contato com tipos de comportamentos da classe média. Comportamentos esses que não podem ser percebidos, no julgamento dos pais e dos jovens, nos locais onde moram.

É por isso que Paulo dirá que o aprendizado maior de sua passagem pela escola privada foi o de saber agir com pessoas de uma classe social diferente da sua. Eduarda também valoriza a capacidade de “saber se colocar no lugar do outro”, e a partir de sua entrevista entendo que esse “outro” são pessoas de classe média. Carlos e seus pais dizem que a estada do jovem na escola privada foi muito positiva para ele “ampliar o mundo”, para entender e saber como é viver “entre os dois mundos”, de acordo com as palavras do próprio jovem.

Todos os jovens possuem essa vontade de um “futuro melhor”. Vanessa fala em “quebrar ciclos”, Eduarda fala em “agarrar oportunidades” e em todas as entrevistas a ideia de uma carreira profissional estável e que remunere bem estava presente. Para isso, valorizam o espaço da escola por entender que nesse ambiente terão contato com saberes importantes para esse objetivo. Ter um “futuro melhor” do que seus pais pode ser conseguido tanto valorizando os saberes construídos a partir de suas relações com os conteúdos transmitido pelos livros, como pelo “saber se comportar”, advindo das múltiplas relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar. Esses cálculos, ainda que aconteçam não de maneira explícita, só podem ser compreendidos se levarmos em conta que “as expectativas em face do futuro e da escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade.” (CHARLOT, 1996, p. 62).

²⁷ Mesmo com esse quadro de pouco investimento pessoal nos momentos de estudos, a mãe de Carlos mostrou-se preocupada com essa rotina que falta ao filho, chegando mesmo a arcar por um tempo com uma professora particular para que Carlos estudasse.

4.6 A favela na vida dos jovens

Se o objetivo do trabalho passa por compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à experiência proporcionada pela bolsa de estudos, é necessário observar qual a relação que eles desenvolveram com o espaço da escola. Essa relação está intimamente ligada através das relações – afetivas sobretudo - com os lugares onde os jovens passaram grande parte de seus processos de socialização ocorreram.

Embora não fosse exigência inicial do recorte metodológico, todos os jovens entrevistados moram ou já tiveram relação de moradia com algum espaço de favela da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. De que maneira essa condição ajuda a entender os sentidos atribuídos pelos jovens às experiências vividas em suas escolas privadas?

Destaco essa condição de ser morador de favela porque foi algo que apareceu muito destacadamente nas entrevistas quando os jovens começavam a realizar comparações entre suas escolas e os locais onde moravam ou já tinham morado. Comumente referiam-se a essa relação usando as palavras “dois mundos”, “dois lados” e “dois universos”. Com exceção de Luan, todos de alguma maneira levavam isso em consideração para tecerem comentários a respeito da experiência proporcionada pela bolsa de estudos.

O caso de Carlos é o único no qual a experiência de ser morador de uma favela é apresentado de um modo extremamente positivo pelo jovem. Um dos motivos levantados para explicar esse quadro é o fato de Carlos ter nos relacionamentos com os moradores de sua região um vínculo muito forte. Não à toa chama a todos por nomes de parentesco (tio, tia e primos), mesmo que não necessariamente essas pessoas tenham vínculo consanguíneo com o jovem. Os pais de Carlos também nutrem para com o local um profundo sentimento de identificação. Contudo, se esforçam para que o filho não fique perto de locais onde sabem que existe tráfico de drogas bem como demonstraram incômodo quando o filho falou que era frequentador de baile. Mesmo com essas restrições, não foi percebido no caso de Carlos uma blindagem dos pais para o jovem não viver o espaço da favela enquanto um local de socialização.

Pode-se afirmar que esse panorama de um relaxamento dos responsáveis para blindar os filhos de viverem as possibilidades de socialização na favela é o oposto do encontrado nos casos de Eduarda, Paulo e Vanessa. No primeiro exemplo a jovem não nasceu na favela onde morou por sete anos. Mas o tempo que lá permaneceu foi o suficiente para causar grandes transtornos para a família²⁸. Quando a entrevista foi realizada eles tinham há pouco se mudado

²⁸ Vera diz que quando a família foi morar lá o ambiente era de tranquilidade, com os moradores dizendo para eles que “ainda não tinham visto nada”. Com o tempo essa situação foi piorando, fazendo com que a família

para o “asfalto”, consequência da vontade de saírem “daquele mundo”. A mãe de Eduarda foi taxativa ao afirmar que fazia questão que sua filha, quando moradora da favela, vivesse “da escola para casa, da casa para a escola”. Não permitia que Eduarda estivesse “em ladeiras e escadas”. De todo modo, Eduarda destaca fator positivo ter morado na favela. Segundo a jovem, aprendeu a valorizar mais aqueles que estão próximos a ela e a “se divertir com pouco”. Como fator negativo falou nos tiroteios.

No caso de Vanessa também se nota uma estratégia da mãe de não permitir que circulasse livremente nos ambientes da favela. Eventualmente quando a filha ia na casa de uma amiga, era com sua permissão, jamais deixando-a “livre” pela rua. Observando as entrevistas de Paulo e de sua mãe também temos um caso no qual fez parte das estratégias familiares a blindagem do mundo da favela nos momentos de socialização do jovem. Nesse caso específico, para além de sua mãe não querer que Paulo circulasse pelos ambientes da favela – porque no entender materno desse jeito “é muito mais fácil levar os adolescentes para os caminhos paralelos” – fazia questão de ocupar o tempo do filho com a máxima quantidade de atividades ao longo da semana, e aos sábados e domingos planejava passeios fora da favela.

Algumas avaliações feitas por Paulo e Vanessa sobre os indivíduos que têm contato nos lugares onde moram são semelhantes. Paulo se diz incomodado com certas realidades percebidas em seu local de origem, como a pouca valorização dada aos estudos e o desejo dos jovens se inserirem rapidamente no mercado de trabalho, muitas vezes em postos subalternos e vulneráveis. Vanessa segue esse caminho e diz que fica “triste” ao comparar os seus desejos para o futuro com os desejos de seus amigos da escola pública e moradores de sua favela. Ela nota que, antes de conseguir a bolsa, não tinha “ambições muito grandes”. Ao passo que diz que consegue se imaginar numa faculdade e viajando, tais realidades são muito distantes para seus colegas da favela e da escola pública.

Tanto Eduarda quanto Vanessa relataram situações onde seus colegas da escola pública e moradores de favela zombavam delas pois estavam estudando em escola privada. Eduarda dizia que “não ligava”, ao passo que Vanessa tentava argumentar que ela ainda “era a mesma”, a diferença estava no uniforme, “apenas”. É válido supor, embora não tenha afirmado nas entrevistas, que a separação muito bem feita por Carlos de não misturar os grupos de amigos da escola com o de seus “primos” faça parte de uma estratégia sua para não ser “zuado” de

deixasse o local para voltar a morar no “asfalto”. Esse cenário se explica, pois, a família migrou para a favela no início da década de 2010, período no qual uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi instalada na favela. Com o tempo a falência dessa política pública ficaria exposta, evidenciando o caráter frágil do último “P” da sigla, fazendo com que confrontos armados voltassem a fazer parte do cotidiano daquela favela.

playboy entre os últimos.

Tanto Paulo quanto Eduarda se ressentem de perceberem no ambiente da escola privada estudantes que não moram na favela usarem palavras e modos de agir que se assemelham àqueles percebidos na favela. Paulo sintetiza isso com sua definição de “gourmetização da pobreza”, quando, para eles, os estudantes da escola privada “só pegam a parte boa de ser pobre”. Eduarda é mais discreta em sua avaliação e disse que isso não estava certo porque seus colegas da escola privada que assim procediam não faziam um esforço para entender o porquê das pessoas falarem desse jeito ou usarem determinadas roupas.

Vanessa atestou uma falta de “consciência” entre os colegas na escola privada e expressou de maneira bem emocionada sua indignação para com o fato deles, (colegas da escola privada e de classe média) embora historicamente possuírem “mais voz”, nada fazerem para diminuir a desigualdade existente – desigualdade que ela percebe diariamente ao comparar sua vida e a vida de pessoas que moram em sua região com aquelas levadas pelos colegas da escola. A jovem chegou a propor, como uma medida visando “estimular a consciência” dos colegas, que a escola fizesse passeios para favelas, para que eles pudessem ter contato com outras realidades.

As características de “esforço” e de “organização” presentes em Paula são em parte consequência do contato com sua mãe. Paula entendeu desde muito cedo que essas duas características eram essenciais para conseguir ultrapassar as dificuldades provenientes por ser “pobre” e, como falou na entrevista, “moradora de comunidade”. Também chama a atenção de Paula realidades percebidas na escola privada que contrastam com os hábitos vividos na favela, entre seus amigos, como o fato de comprarem lanches todo dia na rua e andarem com tênis novos e caros.

A avaliação de Carlos sobre a bolsa é toda pautada em sua comparação entre “os dois mundos” onde vive. Muitas coisas separam esses “mundos”. As conversas (“aqui a gente fica falando de tráfico, baile. Lá eles já falam de qualquer outro assunto, de tudo o que tá no mundo.”), a linguagem (“lá eles não usam, tipo, tanta gíria como os outros aqui usam”) e os locais de lazer também. Mesmo com essas diferenças Carlos diz que para ele “é normal”, e diz não se importar com isso.

É importante notar que independente do sentimento que nutrem para com o espaço da favela e as realidades vivenciadas a partir disso - seja o de extrema identificação, relativa indiferença ou pouca identificação - será justamente a partir desse lugar que ocupam que muitas vezes as comparações e julgamentos acerca da experiência da bolsa será avaliada.

4.7 Inteligência institucional e Identificação escolar

Como já escrito, observando a trajetória dos estudantes pode ser afirmado que estão mobilizados em relação à escola. Isto é um fator primordial para que sejam compreendidas as estratégias e as interpretações oferecidas aos momentos em que se deparam com algumas barreiras materiais (impossibilidade de vestir as mesmas roupas ou de comer os mesmos lanches) ou simbólicas (no terreno da linguagem, muito notadamente) no cotidiano escolar. Esses jovens atribuem sentido em permanecerem na escola seja porque terão contato com um instrumental, tanto teórico quanto simbólico, que permitirão que aumentem as chances de conseguirem aquilo que almejam para suas vidas: ter uma situação financeira mais confortável daquelas experimentadas por seus pais.

Contudo, antes que os “sonhos” virem realidades, esses jovens vivem intensamente os desafios que se colocam dentro de suas escolas. Analisando seus relatos sobre diversos momentos que passaram, algumas características unem essas trajetórias – características essas que outros estudos sobre trajetórias escolares nas camadas populares também indicam.

O primeiro ponto é a “inteligência institucional” dos jovens. Todo grupo social, independente qual seja sua origem ou característica, constrói regras que influenciarão comportamentos, tendo em vista a prática de ações “corretas”, ações que estejam dentro das regras do próprio grupo (BECKER, 2008). Logicamente é possível afirmar que na escola existem regras. Nesse ponto, tanto regras impostas pela instituição, portanto explícitas e escritas nos regimentos escolares, mas também outras implícitas, frutos da própria interação entre as pessoas. Por “inteligência institucional”, tal como Jailson de Souza e Silva²⁹, considero a capacidade do estudante de “entender as regras do jogo” e aceitar jogá-lo a partir dessas regras. Caso assim não proceda, pode ser considerado pela maioria como um indivíduo desviante, aquele que foge à regra, e sofrerá consequências negativas por isso, desde olhares maliciosos até a própria expulsão da instituição.

No caso dos jovens aqui pesquisados, a própria entrada na instituição escolar privada via bolsa de estudos já pode ser considerado um “desvio à regra”. É fundamental notar que muitas vezes essa inteligência institucional surgirá em detrimento de valores mais sedimentados dos jovens. Por que então eles não deixam tais valores virem à tona nessas circunstâncias? Justamente pelo fato de entenderem sua permanência na escola enquanto etapa fundamental na consecução dos objetivos de vida.

²⁹ SILVA, Jailson de Souza e. Por que uns e não outros? caminhada de jovens pobres para universidade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

Exemplos conferem maior nitidez à discussão. Quando Paula rememora as situações nas quais foi chamada de “bruta” e teve seu cabelo ridicularizado por outra menina, afirmou que mesmo causando imenso desconforto para ela, “fingia que não ouvia” porque precisava de sua bolsa de estudos. A situação narrada por Paulo onde, durante uma apresentação de trabalho para os pais, o jovem disse sentir-se mais julgado do que outros colegas não bolsistas pelo fato de ter dito palavrão e gírias e não ter “batido de frente” por isso, também revela essa atenção às “regras do jogo” subjetivada em ações. Esse caso de Paulo é muito interessante porque todos os estudantes envolvidos na história, segundo o relato de Paulo, quebraram uma regra: abusaram das gírias e falaram alguns palavrões durante a apresentação. No entanto, de acordo com o jovem, ele foi “mais julgado do que os outros”. Isso causou-lhe muita indignação. Contudo, não canalizou essa insatisfação com posturas agressivas, como questionar o porquê desse julgamento “mais pesado”. Entendeu o que se passava e traduziu a situação para si do seguinte modo: sou mais julgado porque, além de tudo, não sou “como eles”, não sou da classe média e moro em favela.

Esse relato de Paulo vai ao encontro de uma consideração feita por Howard Becker sobre o relacionamento dos indivíduos com as regras. O autor afirma que somente a infração às regras não é possível para dimensionar o ato infrator. Essa atestação também deve vir com a avaliação dos membros do grupo de que tal indivíduo infringiu alguma regra. Toda essa rede de julgamentos é atravessada por relações de poder na sociedade (BECKER, 2008). No caso de Paulo, todos infringiram as regras. Contudo, quem detinha mais poder econômico e simbólico naquele ambiente estudantil foi “recompensado” com um julgamento mais brando de seus próprios atos infratores, ao passo que sobre Paulo recaiu com mais força o julgamento da transgressão à norma.

A situação que Luan rememora uma briga no futebol, onde, segundo o jovem, esperavam que “ficasse calado” por ser bolsista, também demonstra que o jovem entendeu como proceder na escola de acordo com as regras da mesma. Luan não seguiu o que seus colegas esperavam dele e não ficou calado. Contudo, o canal onde sua voz se expressou foi um canal legitimamente reconhecido pela instituição: a sala da coordenadora. Observando as posturas passivas, “bem-educadas” e de pouca fala de Eduarda e Carlos também se nota todo um comportamento discreto que é recompensado pela instituição escolar. Esses jovens manifestaram em suas entrevistas momentos de mal estar na escola – Eduarda se incomoda com a apropriação da linguagem percebida em meios mais populares por seus colegas da escola e Carlos cita uma série de temas de conversas e também modos de falar que lhe causam estranheza, além do episódio no qual sofreu racismo em um passeio escolar – mas optaram pelo

silêncio.

Aceitar as regras impostas pelas escolas – e agir de acordo com elas - vem acompanhado de um sentimento de identificação para com essas instituições. Note-se que isso não é uma obrigatoriedade. Muitas vezes o indivíduo procede de acordo com as regras, é recompensado por isso, mas não desenvolve com a instituição e com o grupo que lhe impõem essas regras sentimento algum de identificação. Não é esse o caso dos jovens entrevistados. Sabemos que a escola não contém um valor em si. O que é visto enquanto “necessidade” para uns, pode não ser para outros. O fato é que esses indivíduos, a partir das diversas redes de interações (família, lazer, redes sociais, religiosidade) que permeiam suas vidas dão credibilidade ao fato de permanecerem na escola. Essa credibilidade vem atrelada com o “saber se comportar” de acordo com as regras da instituição e, não só isso, com um sentimento de pertencimento à escola.

Como Luan disse, se antes de conseguir sua bolsa aquela escola não era seu lugar, “a partir de hoje pode ser”. Paula afirma que sua experiência na escola “é maravilhosa” e também fala com alegria de momentos vividos dentro da instituição. Vanessa segue a mesma linha ao afirmar que tudo o que ela está vivendo na escola “é bom” e destaca novos hábitos adquiridos como a leitura e o gosto por “passeios culturais”. Paulo em suas memórias destaca com muita ênfase os momentos de “passeios” organizados por sua escola. Eduarda e Carlos, mesmo econômicos nas palavras, também destacam momentos “positivos” vividos no dia a dia da escola, como conversas com colegas e professores.

Mesmo com os medos de sofrerem preconceito – medos esses que, como vimos, muitas vezes se materializam a partir de pequenas ações, palavras e olhares – os estudantes encaram a experiência de estudar na escola privada enquanto algo positivo e se identificam com esses locais. Um ponto que une todos os discursos feitos à escola foi a avaliação positiva em relação aos professores. Todos os entrevistados em algum momento falaram de seus professores, seja para enaltecer “a forma como que dá aula” ou para valorizar a relação estudante x professor que desenvolveram. Sobre esse aspecto Luan afirma que “ama os professores” e que se lembrará de quase todos porque “eles dizem coisas, ensinam de um jeito, sei lá, parece que eles são melhores ainda naquilo que eles fazem, são muito profissionais”. Paula cita professores que foram muito importantes para ela no primeiro ano que ingressou na escola porque “chegavam em cima de mim, conversavam, perguntavam se eu queria ajuda, no que eles podiam ajudar. Eu achava isso maravilhoso.” Carlos chega mesmo a afirmar que gosta muita da relação que tem com seus professores e considera alguns até como sendo seus “amigos”.

Esse sentimento de pertença, portanto, é construído basicamente de duas formas. Nos momentos de “integração” que a escolas promovem - seja no âmbito mais informal dos

corredores e das salas de aula, seja em eventos formais do tipo “festas literárias”, “festas juninas e afins - e na relação que é estabelecida entre os estudantes e educadores (aqui de um modo mais amplo do que somente professores, incluindo funcionários da secretaria e inspetores, por exemplo). A identificação e a introjeção das regras no ambiente escolar vêm acompanhadas do reconhecimento de que é esse o espaço que dotará os indivíduos de capitais significativos para seus futuros. Falo aqui tanto do capital social, exemplificado nas redes de contato que os estudantes têm acesso a partir de seus relacionamentos na escola, como também do capital cultural institucionalizado nos diplomas que conseguirão ao final da etapa do ensino médio (BOURDIEU, 2015; 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo as trajetórias escolares de seis jovens advindos de camadas populares que, usufruindo de bolsas de estudo, cursaram a etapa do ensino médio em duas escolas privadas localizadas na região da Grande Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Essas escolas possuem seus públicos notadamente preenchidos por membros da classe média. Nesse escopo, o objetivo central era analisar como as permanências nas escolas privadas foram compreendidas pelos próprios estudantes, sublinhando sentidos e estratégias adotadas pelos jovens.

Perseguindo tal objetivo, o método da entrevista foi escolhido por acreditar que através deste meio poderia acessar em profundidade as análises tecidas pelos jovens acerca de suas experiências nas escolas. Desse modo, realizei uma entrevista com cada estudante bolsista e outra também com o principal adulto que tivesse acompanhado essa trajetória escolar. Sendo assim, onze entrevistas foram realizadas, somente uma não podendo ocorrer por inviabilidade de datas e horários.

Através dessas entrevistas e amparado por literatura que se dedica a problematizar o campo da "escola", a condição juvenil em cenários contemporâneos e a trajetória escolar de membros das camadas populares, destaco algumas considerações.

Respondendo ao questionamento básico que serviu de impulso à pesquisa, afirmo que a relação desses jovens com as escolas privadas e com o público que lá encontraram não eram desprovidas de tensões e de dificuldades, envolvendo em alguns momentos até mesmo situações onde o preconceito de classe ficava latente. Contudo, os estudantes, bem como seus responsáveis - que não podem ser desconsiderados nesse cenário - investiam na permanência nos espaços privados de ensino. Essa permanência era muito motivada pela expectativa de que o saber dos diferentes componentes curriculares adquiridos a partir dessa experiência estudantil proveria o jovem de conhecimento necessário para ser aprovado em futuros exames que dão acesso ao ensino superior.

Além disso, a permanência também era valorizada - e isso ficou mais marcado nos depoimentos familiares - pelo fato de os jovens terem contato com público diferente daquele que estavam acostumados em seus locais de origem - público esse que ocupava, ao menos no imaginário social, estratos mais elevados na sociedade. Dessa forma, para utilizarmos terminologia já consagrada na área, não só o capital cultural institucionalizado era valorizado, como também o capital social o era.

Os casos analisados acompanham uma consideração que os estudos no campo da

sociologia da educação destacam há alguns anos, a saber: o fato de que a educação escolar se tornou um valor para famílias de camadas populares. É importante sublinhar que com exceção de apenas um caso (Paulo), os familiares a darem as entrevistas possuíam o nível de escolaridade igual ou inferior a seus filhos. Observando a genealogia familiar dos bolsistas também não se notava algo que se pudesse chamar de “cultura escolar”. Mesmo assim podiam ser percebidas nos pais uma atenção e preocupação de seus filhos e filhas estarem na escola e, a despeito das dificuldades do dia a dia, esforçavam-se para acompanhar os estudos. Ponto interessante a conjecturar é se, caso esses jovens consigam ingressar no ensino superior, esse sentimento de dever acompanhar a trajetória estudantil dos filhos vá permanecer.

Essa permanência nas escolas privadas que é em si valorizada não vem sem custos, tanto objetivos quanto subjetivos. O primeiro ponto a se destacar nessa relação é que, como dito por alguns dos entrevistados, “a bolsa não cobre tudo”, “ter bolsa não significa que você não paga nada”. Se os pais ficam liberados de pagarem as mensalidades, outros custos estão embutidos na experiência do filho estudar numa escola privada: os custos do trajeto do lar até a escola, materiais escolares e viagens promovidas pela escola podem ser citados como exemplos. Além desses custos mais “institucionais”, existem aqueles produzidos a partir da relação dos jovens com outros estudantes, notadamente não bolsistas: o valor do lanche (que muitas vezes o jovem faz um esforço para ser na mesma lanchonete dos estudantes não bolsistas que podem arcar com esse custo de maneira menos rígida), os acessórios como brincos, celulares e “tênis da moda”, bem como os custos das saídas com “ a galera”.

Em termos mais subjetivos, existia uma série de situações constrangedoras narradas pelos estudantes que evidenciavam que no ambiente da escola privada imperava um modo de ser diferente daqueles que estavam mais acostumados em seus locais de origem. Mesmo assim, os jovens bolsistas “aceitavam o jogo” e prosseguiam. Exemplificando essa afirmação, Luan dizia ter perguntas que não poderiam ser feitas em sua escola, como aquela que indagava onde os amigos passaram as férias, sob pena de ouvir um destino na Europa, muito distante de suas condições financeiras. Paula rememorou momentos onde sofreu preconceito de alunas da escola chamando-a de “faveladinha”. Paulo e Vanessa incomodavam-se com a “falta de consciência” percebida nos colegas da classe média sobre o que é ser pobre na sociedade em que vivem e se indignavam com falas e comportamentos notados na escola. Necessário sublinhar que nem sempre essa indignação vinha acompanhada de ação. Como Vanessa afirmou em sua entrevista, muitas vezes ela preferia ficar calada porque “era como se a sociedade já tivesse me calado”. Carlos observava que seus amigos da escola “zoavam” muito pouco, se comparado com seus antigos amigos da escola pública e seus “primos” moradores da mesma favela onde residia.

Eduarda relembrava piadas feitas pelos amigos não bolsistas direcionadas a um amigo bolsista onde a zombaria girava em torno da dúvida sobre a “originalidade” de produtos comprados para uma viagem da escola.

O entendimento de que havia essa diferença de ethos entre os indivíduos com os quais se relacionavam em suas escolas privadas e aqueles com os quais estavam acostumados em ambientes familiares ou de lazer foi introjetada pelos jovens. Essa introjeção de que existiam “mundos diferentes” (expressão muito presente nas entrevistas) talvez tenha sua expressão mais bem acabada no fato de que nenhum estudante entrevistado considerava a possibilidade de levar amigos não bolsistas para dentro de sua casa. De certo modo, esses “mundos” não podiam se misturar e uma possível ida de um amigo não acostumado com o ambiente no qual os jovens viviam poderia infringir essa norma. Decerto o argumento da violência e do perigo que se poderia correr era acionado pelos jovens bolsistas para explicarem o fato. Contudo, a motivação mais marcante não era de ordem prática e sim de fundo mais subjetivo, como a vergonha ou então o desconcerto que poderia existir quando os colegas percebessem realidades muito diferentes daquelas que estão acostumados a viver. Há de se destacar ainda que o inverso existia e em certos casos era até mesmo valorizado: quando eles é quem eram as visitas nas casas dos amigos não bolsistas da classe média. No entanto, essa visita à casa de amigos não era o bastante para abalar o status quo. Os jovens não deixavam de ser “favelados” e nem passavam a ser de camadas mais elevadas, ao mesmo tempo em que aqueles que abriam suas portas não desciam na escala social.

Embora não fosse exigência na construção do objeto, todos os jovens entrevistados eram moradores de favelas do Rio de Janeiro ou já tinham sido. De qualquer modo, essa condição de “favelado” ou “ex-favelado” deve ser levada em conta neste estudo, porque muitas das avaliações que os jovens e seus responsáveis faziam acerca da experiência da bolsa tinham como referência a condição de serem moradores de favela. Algumas relações interessantes podem ser destacadas nesse contexto.

É possível afirmar que os jovens bolsistas viviam numa condição peculiar. Para os amigos da favela ou que também eram de camadas populares, o fato de estudar em uma escola privada garantia a eles o status de “playboy” ou de “patricinha”. Entretanto, para os colegas da escola privada, os jovens não passavam de “moradores de comunidade”, continuavam a ser “favelados”. Sendo assim, esses jovens bolsistas ocupavam um lugar intermediário, um entremeio. Ou seja: portar o mesmo uniforme e se sentar nas mesmas cadeiras não era condição necessária o suficiente para que fossem vistos como “iguais” pelos colegas da escola privada. Embora essa formulação não aparecesse nítida nos discursos dos jovens bolsistas entrevistados,

as situações narradas ao longo das entrevistas evidenciam isso. Entretanto, para seus amigos da favela, o fato de estudar em uma escola “de gente bacana” era condição suficiente para distingui-los dos demais do meio. Seriam eles “favelados” e “faveladas” num ambiente de “playboys” e “patricinhas” ou “playboys” e “patricinhas” num meio de “favelados” e “faveladas”? Essa angústia estava presente e transpassava muitas das falas dos jovens e foi muito bem sintetizada por Paulo quando disse ser um “desencaixado”.

Atestar esse lugar de intermédio não significa afirmar que os jovens viviam uma crise de identidade ou condição semelhante. Ao contrário, através das análises feitas a partir das entrevistas, fica manifesto o esforço de construírem suas identidades e trajetórias de maneira autoral, valendo-se dos recursos históricos e sociais que estavam ao alcance para se afirmarem enquanto cidadãos numa sociedade complexa e desigual como a nossa.

Acredito que as considerações alcançadas a partir da leitura desse trabalho possam alargar, ainda que de maneira diminuta, o campo intelectual que se propõe a problematizar as trajetórias estudantis de jovens de camadas populares. Distanciando-se um pouco de inúmeros e frutíferos trabalhos produzidos nos últimos anos cujo enfoque era na entrada de jovens no ensino superior ou nas experiências colhidas no sistema público, o recorte aqui feito privilegiou a relação que se estabelece a partir da entrada desses jovens de camadas populares em escolas privadas da educação básica com um público notadamente de classe média.

Não parece desprovido de importância observar essa relação num contexto social mais amplo onde as investidas de setores empresariais, antes muito concentradas no ensino superior, se ampliam de maneira significativa rumo à educação básica. Esse cenário torna-se ainda mais sensível quando se observa o interesse e esforço do setor público de intensificar o diálogo com o mercado privado, seja com o argumento de honrar com suas obrigações legais no tocante à qualidade ou ao oferecimento de vagas, seja por motivos menos nobres³⁰.

Desse modo, analisando a questão sob uma ótica sociológica, é interessante perguntar como se daria, nessa interseção específica, o encontro entre o público e o privado. Indo mais a fundo: questionar de que modo o indivíduo não acostumado com o ambiente, valores e comportamentos reinantes no ambiente de uma escola privada voltada historicamente ao público de camadas médias e altas da sociedade lidaria com isso tudo. Pergunta essa que esteve presente e foi norteadora desde a primeira linha escrita nesse trabalho.

³⁰ Nesse contexto, vale a pena a leitura do seguinte material: ADRIÃO, Theresa. et al. Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação. 2015.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 42, p. 294-327, mai/ago, 2016.
- ALVES, R.; PIOTTO, D. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 15, n. 1, jan./jun. 2011.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. 2011. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 89, p. 47- 61, 2015.
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (orgs). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. 1. ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v. 36, n.1, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Presidência da

República, 2019.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Contemporaneidade e Educação*, ano 3, v.3, p.27-33, 1998.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, p 5-17, 2001.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, 2003.

DUBET, François. *Pour une conception dialogique de l'individu*. Disponível em: <<https://www.espacetemps.net/en/articles/conception-dialogique-individu/>>. Acesso em: abr. 2019.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOFES, Suely. Experiências Sociais: interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, 1994.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.78, 2002b.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, 2005.

LAHIRE, Bernard. Do homem plural ao mundo plural. Entrevista concedida a Sofia Amândio. *Análise Social*, 202, v. XLVII. 2012.

LAHIRE, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? *Sociólogo*, n.18, 2008.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, 2015.

LECARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social*, v.17, n.2, p.35- 57, 2005.

MARIZ, Cecília; FERNANDEZ, Silvia Regina; BATISTA, Roberto. Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins Nogueira. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, 2002.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361 f. (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SACRISTAN, Jose. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, Regina Leite; BARBOSA, Flavio. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Jailson de Souza. *Por que uns e não outros? caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SPOSITO, Marília. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, v. 57, p- 210-226, 2003.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de O (org). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.1, 2009.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 1998.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, 2000.

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