

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA VIRGÍNIA GROFF DA SILVA

TERMINEI A ESCOLA, E AGORA? TRAJETÓRIAS DOS JOVENS EGRESSOS DO COLÉGIO
ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2010-2016)

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

BÁRBARA VIRGÍNIA GROFF DA SILVA

TERMINEI A ESCOLA, E AGORA? TRAJETÓRIAS DOS JOVENS EGRESSOS DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2010-2016)

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a. Mónica de la Fare

Porto Alegre

2020

S586t Silva, Bárbara Virgínia Groff da.

Terminei a escola, e agora? : trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2010-2016) / Bárbara Virgínia Groff da Silva. – 2020.

347 f. : il.

Orientação : Profª Drª. Mônica de la Fare.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BÁRBARA VIRGÍNIA GROFF DA SILVA

TERMINEI A ESCOLA, E AGORA? TRAJETÓRIAS DOS JOVENS EGRESSOS DO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI (PORTO ALEGRE/RS, 2010-2016)

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Mónica de la Fare (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Emilia Di Piero

Prof. Dr. Luis Carlos Dos Passos Martins

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos

Prof. Dr. Pedro Savi Neto

AGRADECIMENTOS

Um ciclo se fecha com esta pesquisa. Finalizo um período que iniciou na graduação em História, quando meus professores e professoras diziam que nós deveríamos seguir na carreira acadêmica, finalizando a graduação e adentrando no mestrado e doutorado. Segui os conselhos e mais de dez anos depois estou terminando essa etapa do doutorado.

Tenho que agradecer a muitas pessoas e instituições, principalmente depois dessa pesquisa. Este doutorado não foi apenas um período de estudo e leituras, mas também foi um espaço de repensar a minha trajetória e as disposições e competências que me levaram até aqui. Os escritos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire proporcionaram tanto repensar meus antigos alunos e o Colégio Godói em que trabalhei, como também contribuíram para pensar como cheguei até aqui.

Por isso aproveito esse espaço para escrever essa reflexão e agradecer pelo caminho percorrido, pelas políticas públicas que oportunizaram o acesso ao curso de pós-graduação. Pensando a partir de Bourdieu, não sou de família que possuía capital cultural ou financeiro de berço. Sou neta por parte de mãe de um casal de agricultores que se mudaram durante a década de 1960 do interior do estado para Porto Alegre. Por parte de pai, sou neta de industrial com carteira assinada e vinculado ao IAPI (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários) que conseguiu comprar um apartamento na “Vila do IAPI”, também em Porto Alegre, através de uma política pública de moradia, dos tempos de Getúlio Vargas. Nesse apartamento viveram meus avós, meu pai e minha mãe e agora eu e a mãe (política pública de décadas atrás que até hoje repercute na economia familiar).

Agradeço ao meu pai Julio (*in memoriam*) e a minha mãe Ana que sempre me cuidaram, incentivaram e não mediram esforços para que eu somente estudasse. Sou mais um exemplo para a teoria de Bourdieu sobre o esforço das classes menos favorecidas de “ascese” para que os filhos tenham oportunidades melhores de estudo. Meu pai, que não foi o exemplo de aluno dedicado, não chegou a concluir o ensino secundário e partiu para o mercado de trabalho. Com ele aprendi a ser honesta e boa trabalhadora, cumprindo os deveres e sendo responsável. Minha mãe terminou o primário no interior e não conseguiu estudar aqui na capital porque não teve permissão do meu avô (por questões geracionais e patriarcais). Ela sempre me incentivou a estudar como forma de conseguir ser uma mulher independente, ter um emprego e não depender de ninguém. Além disso, seu desejo era que eu realizasse uma vontade que ela não conseguiu. As disposições e experiências da mãe formaram meu *habitus* primário de uma forma que eu

sempre achei muito bom estudar e acreditei no discurso de crescer através do estudo e esforço pessoal.

Sou de uma geração (anos 1990) que frequentou uma escola pública organizada a partir da LDB de 1996 (lei nº 9394/96), ampliando suas vagas e agregando sujeitos que antes não estavam matriculados. Também frequentei escola particular (durante o ensino médio) a partir de políticas institucionais de bolsas de estudo. Brechas sociais que meus pais perceberam e utilizaram para proporcionar melhores oportunidades a sua filha. Dessa forma, adentrei na UFRGS para cursar História, ainda em dúvida se era uma boa ideia ser professora, onde vivenciei um contexto (dos anos 2008 até 2012) de incentivo ao ensino, pesquisa, com muitas oportunidades de bolsas e chances de crescer pelo estudo. Aprendi a defender uma educação pública e de qualidade, que fosse ampliada cada vez mais a públicos que não tinham acesso anteriormente. Com essa ideia eu segui como professora na educação básica pública. Infelizmente, em um contexto atual não favorável.

Ainda nesse momento de fomento à pesquisa, frequentei com bolsa o mestrado e doutorado na PUCRS. Agradeço à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que me proporcionou essas oportunidades e, também, a todos os professores e funcionários da Escola de Humanidades da PUCRS pelas discussões, leituras e ampliação de horizontes. Em especial a duas docentes: professora Maria Helena Câmara Bastos, que desde o mestrado esteve orientando, conversando, indicando leituras, compartilhando experiências e sugerindo possibilidades de pesquisa onde a gente nem imagina. “Isso dá um artigo!” (apontando para um livro, revista, uniforme, material escolar, desenho, caderno, qualquer objeto que se relacione à educação e à escola) foi a frase mais escutada por mim nesse período. Também agradeço a professora Mônica de la Fare pelas sugestões, discussões e explicações sobre os conceitos de Bourdieu, dicas de leitura, conversas e, principalmente, apoio afetivo e institucional quando algumas situações afetaram de maneira não positiva o meu percurso no último ano do doutorado.

Agradeço aos meus amigos que fiz nesse percurso acadêmico. Do pessoal da História ao povo da pós-graduação na PUCRS pelos laços construídos, pela amizade que floresceu, pela rede de auxílio e apoio em vários sentidos e momentos. Esse período ficou mais fácil, alegre e feliz com a presença de vocês!

Agradeço também ao João Vítor, que surgiu durante o mestrado e compreendeu que esse percurso acadêmico era importante para mim. Obrigada pelas revisões da ABNT e pela

paciência em entender que nem sempre eu estaria por perto e que perderíamos vários finais de semana devido às leituras, escritas e momentos de pesquisadora. Companheiro querido que me respeita e apoia, espero que eu possa ser para ele uma incentivadora e parceira assim como ele foi para mim.

Por fim, esse percurso de professora me levou a ser pesquisadora. Agradeço a todos os colegas do Colégio Estadual Cândido José de Godói que compartilharam do cotidiano escolar nessa instituição comigo. Obrigada pelas dicas, conversas e ajudas. Agradeço em especial ao diretor da instituição (Mário Silva) que do início do doutorado aceitou que a pesquisa fosse feita e abriu as portas da secretaria para que eu iniciasse esse trabalho. Da mesma forma, obrigada a todos os antigos estudantes que contribuíram para que essa pesquisa também fosse feita, seja respondendo ao questionário online ou marcando uma conversa comigo. Fui muito feliz sendo professora no Colégio Godói e foi uma alegria reencontrar os quinze jovens (que eu não posso mencionar aqui os nomes reais) e conversar sobre suas vidas. Obrigada pela confiança em contar um pouco de suas vidas para uma antiga professora. Queria ter tido uma equipe que entrevistasse mais e mais sujeitos, para entender como foram e são as trajetórias juvenis nesse Brasil dos anos 2010.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001).

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco

Também não cantarei o mundo futuro

Estou preso à vida e olho meus companheiros

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças

Entre eles, considero a enorme realidade

O presente é tão grande, não nos afastemos

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história

Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida

Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes

a vida presente

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta tese se propôs a pesquisar as trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual Cândido José de Godói, entre 2010 e 2016, a partir dos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Esta instituição sempre esteve vinculada ao ensino secundário e desde 1954 está localizada no bairro Navegantes, zona norte de Porto Alegre (RS). A escolha do local ocorreu a partir das vivências da pesquisadora, que foi professora no Colégio Godói durante quatro anos. O recorte temporal se justifica a partir de alterações legislativas relacionadas a esta etapa de ensino. Em 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59 que inseria o ensino médio dentro da educação básica, obrigatória e gratuita nacional. Dessa forma, os estudantes que ingressaram no ensino médio em 2010 foram os primeiros a adentrar nessa nova etapa educacional obrigatória. O período da pesquisa se encerra em 2016, pois em 2017 foi anunciada outra reforma por parte do governo federal através da lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. O objetivo geral da pesquisa é analisar as trajetórias dos jovens que concluíram o ensino médio no Colégio Estadual Cândido José de Godói no período estipulado para a análise (2010-2016). Como objetivo específico pretende-se investigar se os jovens consideram que houve alguma contribuição do ensino médio em suas vivências posteriores à saída da escola. Para essa análise, as abordagens teóricas de Pierre Bourdieu com relação às trajetórias, a partir da articulação dos conceitos de capital, campo e *habitus*, foram consideradas importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, os estudos de Bernard Lahire sobre os processos de escolarização das classes populares, e outros textos que dialogam e discutem com os pressupostos de Pierre Bourdieu, foram examinados para a elaboração da pesquisa. Para a construção dos dados, foram analisadas as atas dos resultados finais das turmas diurnas de primeiro, segundo e terceiros anos do Colégio Godói entre 2010 e 2016, buscando avaliar os percursos desses estudantes dentro da instituição. Além disso, foi elaborado um questionário online com quarenta e três questões que ficou disponível no Facebook para que os antigos estudantes respondessem. No total, 167 sujeitos responderam às perguntas de um universo de 1.859 jovens matriculados no Colégio Godói no período definido para a pesquisa. Posteriormente, ocorreram 15 entrevistas presenciais entre o final de 2018 e o início de 2019 com jovens que aceitaram participar e assinalaram essa opção no questionário. Pelos resultados, pode-se afirmar que o Colégio Godói possui uma relevância dentro do campo educacional público de Porto Alegre. Os antigos estudantes indicam para seus familiares e conhecidos esta instituição por ser reconhecida como um estabelecimento que preza pela educação e pela preparação para o vestibular ou Enem. Das trajetórias, a maioria dos respondentes e entrevistados tiveram percursos de “sucesso”, ingressando no ensino superior ou técnico, com possibilidades de vida e estudo que seus responsáveis não tiveram. Da mesma forma, esse “sucesso” vem acompanhado de muitas dificuldades, seja pelos espaços sociais em que são novatos, pelo preconceito relacionado à sua condição social ou racial, pela busca de capital cultural e econômico, pelas relações que se estabelecem em diferentes ambientes (profissionais, familiares, de estudo, etc.).

Palavras-chave: ensino médio; juventude; trajetória; escola pública, Colégio Godói.

ABSTRACT

This thesis aimed to research the trajectories of the young graduates of the Cândido José de Godói State School, between 2010 and 2016, from the theoretical assumptions of Pierre Bourdieu and Bernard Lahire. This institution has always been linked to high school education and since 1954 is located in the Navegantes neighborhood, north zone of Porto Alegre (RS). The choice of location occurred from the experiences of the researcher, who was a teacher at Godói College for four years. The temporal cut is justified from legislative changes related to this teaching stage. In 2009, Constitutional Amendment No. 59 was enacted, which inserted high school within basic, compulsory and free national education. In this way, the students who entered high school in 2010 were the first to enter this new compulsory educational stage. The research period ends in 2016, as in 2017 another reform was announced by the federal government through Law No. 13,415 of February 2017. The main objective of the research is to analyze the trajectories of the young people who completed high school at the Cândido José de Godói State School during the stipulated period for the analysis (2010-2016). The specific objective intends to investigate if young people consider that there was any contribution of high school in their experiences after parting school. For this analysis, Pierre Bourdieu's theoretical approaches to trajectories, based on the articulation of the concepts of capital, field and habitus, were considered important for the development of the research. In addition, Bernard Lahire's studies of the processes of schooling of the popular classes, and other texts that dialogue and discuss with Pierre Bourdieu's assumptions, were examined for the elaboration of the research. For the construction of the data, the minutes of the final results of diurnal classes of first, second and third years of the Godói College were analyzed between 2010 and 2016, seeking to assess the trajectory of these students within the institution. In addition, it was created an online questionnaire with forty-three questions that was made available on Facebook for former students to answer. In total, 167 subjects answered the questions from a universe of 1,859 young people enrolled at Godói College in the period defined for the research. Subsequently, there were 15 face-to-face interviews between late 2018 and early 2019 with young people who agreed to participate and indicated this option in the questionnaire. From the results, it can be stated that the Godói College has relevance within the public educational field of Porto Alegre. The former students indicate to their families and acquaintances this institution for being recognized as an establishment that values education and preparation for the entrance exam or Enem. Of the trajectories, most respondents and interviewed have had "successful" pathways, entering higher education or technical education, with life and study possibilities that their guardians did not have. In the same way, this "success" is accompanied by many difficulties, whether due to the social spaces in which they are new, the prejudice related to their social or racial condition, the search for cultural and economic capital, the relationships established in different environments (professionals, family, study, etc.).

Keywords: High school. Youth. Trajectory; public school; Colégio Godói.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divulgação do questionário	36
Figura 2 - Banco que roda	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa líquida de matrículas no ensino médio entre 2001 e 2015 (%) – Brasil	65
Gráfico 2 - Taxa líquida de matrículas no ensino médio entre 2012 e 2018 (%) – Brasil	66
Gráfico 3 - Taxa de atendimento de jovens entre 15 e 17 anos entre 2001 e 2015 (%) – Brasil	66
Gráfico 4 - Taxa de atendimento de jovens entre 15 e 17 anos entre 2012 e 2018 (%) – Brasil	67
Gráfico 5 - Taxa líquida de matrículas no Ensino Médio (%) – Brasil – 2015	67
Gráfico 6 - Taxa líquida de matrículas no Ensino Médio (%) – Brasil – 2017 e 2018	68
Gráfico 7 - Data de Nascimento	119
Gráfico 8 - Gênero	119
Gráfico 9 - Cor/etnia	119
Gráfico 10 - Religião	121
Gráfico 11 - Estado civil atual	123
Gráfico 12 - Renda mensal	124
Gráfico 13 - Cidades em que os jovens residem (exceto Porto Alegre)	127
Gráfico 14 - Bairros de Porto Alegre em que os jovens residem	128
Gráfico 15 - Com quem o jovem atualmente reside	130
Gráfico 16 - Você passou um tempo fora do Rio Grande do Sul ou do Brasil depois de concluída a escola?	134
Gráfico 17 - Presença de filhos	136
Gráfico 18 - Escolaridade dos responsáveis	138
Gráfico 19 - Escolaridade dos responsáveis dos jovens entrevistados	140
Gráfico 20 - Sobre o ensino fundamental dos jovens	147
Gráfico 21 - Se houve reprovação do jovem em algum momento de sua vida escolar	148
Gráfico 22 - Quantas vezes o jovem reprovou em algum momento da sua vida escolar	148
Gráfico 23 - Ocorrência de abandono dos estudos	150
Gráfico 24 - Quanto tempo o jovem ficou sem estudar	150
Gráfico 25 - Condição de trabalho e/ou estudo dos jovens atualmente (2018)	151
Gráfico 26 - Onde o jovem estuda	152
Gráfico 27 - Trabalho com carteira assinada	153
Gráfico 28 - Número de horas trabalhadas em média por semana	154

Gráfico 29 - Jornada de trabalho	155
Gráfico 30 - Trabalho com carteira assinada alguma vez na vida.....	156
Gráfico 31 - Taxa de informalidade dos jovens entre 2001 e 2013 por faixa etária	158
Gráfico 32 - Informalidade por GÊNERO entre 2001 e 2013.....	158
Gráfico 33 - Informalidade por RAÇA/COR entre 2001 e 2013	159
Gráfico 34 - Trabalhava ou estagiava durante o ensino médio	160
Gráfico 35 - Você pensa no futuro e tenta planejá-lo?	161
Gráfico 36 - Padrão de vida do jovem daqui a 10 anos em comparação aos pais.....	162
Gráfico 37 - Opções de lazer nas horas vagas	169
Gráfico 38 - Outras opções de lazer	170
Gráfico 39 - Opções de lazer dos entrevistados	171
Gráfico 40 - Acesso à internet por parte dos respondentes	172
Gráfico 41 - Você cursou todo o ensino médio no Colégio Godói?.....	173
Gráfico 42 - Ano inicial dos estudos no Colégio Godói	175
Gráfico 43 - Tempo de estudo no Colégio Godói	175
Gráfico 44 - Outros locais em que os jovens estudaram enquanto estavam matriculados no Colégio Godói	176
Gráfico 45 - Parentes dos jovens que estudaram (ou estudam) no Colégio Godói	179
Gráfico 46 - Maior lembrança do Colégio Godói.....	181
Gráfico 47 - O ensino médio contribuiu de alguma forma para suas vivências após a escola?	186
Gráfico 48 - O que você desejava para o seu futuro quando o ensino médio terminasse?....	188
Gráfico 49 - Importância do ensino médio	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Exemplo com os percursos discentes	31
Tabela 2 - Exemplo de planilha com a contagem dos percursos escolares dos ingressantes de 2010	32
Tabela 3 - Informações sobre as entrevistas: data, duração, local.....	41
Tabela 4 - Taxa líquida de matrículas (%) – Rio Grande do Sul	68
Tabela 5 - Jovens entre 15 e 17 anos que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2015	69
Tabela 6 - Jovens entre 15 e 17 anos que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2018	69
Tabela 7 - Jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio (%).....	73
Tabela 8 - Número de matrículas ensino fundamental (2010-2016).....	73
Tabela 9 - Número de matrículas por modalidade de ensino médio (2010-2016)	75
Tabela 10 - Matrículas da PRIMEIRA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)	76
Tabela 11 - Matrículas da SEGUNDA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)	77
Tabela 12 - Matrículas da TERCEIRA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)	78
Tabela 13 - Matrículas da QUARTA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016).....	80
Tabela 14 - Matrículas do ensino médio NÃO SERIADA dividida por mantenedora (2010-2016).....	81
Tabela 15 - Matrículas femininas divididas por cor/etnia (2010-2016)	82
Tabela 16 - Distribuição percentual da população segundo cor/raça para o Brasil e Rio Grande do Sul (2011 – 2015)	84
Tabela 17 - Matrículas masculinas divididas por cor/etnia (2010-2016)	84
Tabela 18 - Matrículas por idade no ensino médio (2010-2016)	85
Tabela 19 - Quantidade de turmas por ano (DIURNO).....	87
Tabela 20 - Quantidade de turmas por ano (NOTURNO).....	88
Tabela 21 - Número de estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio por turma e ano	88

Tabela 22 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2010 das turmas 101T a 109T	90
Tabela 23 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2010 das turmas 110T a 118T	91
Tabela 24 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2011 das turmas 101T a 109T	93
Tabela 25 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2011 das turmas 110T a 117T	94
Tabela 26 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2012 das turmas 101T a 107T ...	102
Tabela 27 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2012 das turmas 108T a 113T ...	102
Tabela 28 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2013 das turmas 101T a 106T ...	103
Tabela 29 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2013 das turmas 107T a 111T ...	104
Tabela 30 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2014 das turmas 101T a 107T ...	105
Tabela 31 - Estudantes ingressantes nos segundos e terceiros anos diurnos divididos por ano e turma.....	106
Tabela 32 - Curso Escolar dos entrevistados no Colégio Godói.....	108
Tabela 33 - Classe Sociais por Faixas de Salários-mínimos	125
Tabela 34 - Outras respostas encontradas para a pergunta “Atualmente, você mora (reside) com quem?”	131
Tabela 35 - Familiares que residem com os entrevistados	132
Tabela 36 - Informações sobre as mulheres que são mães	137
Tabela 37 - Profissões dos responsáveis que surgiram mais de uma vez no questionário	142
Tabela 38 - Profissões dos responsáveis apresentada pelos jovens entrevistados.....	144
Tabela 39 - Distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas, na semana de referência, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (2012 - 2019).....	157
Tabela 40 - Profissões / ocupações que os jovens gostariam de exercer no futuro	163
Tabela 41 - Profissões / ocupações que os jovens gostariam de exercer no futuro	165
Tabela 42 - Desejos para a vida dos jovens nos próximos anos.....	166
Tabela 43 - Desejos dos entrevistados para o futuro	168
Tabela 44 - Familiares dos jovens que estudaram (ou estudam) no Colégio Godói	179
Tabela 45 - Número de participantes do Colégio Godói no Enem e médias de pontuação das áreas e redação (2010-2016).....	189

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

ANAC – Agência Nacional de Aviação Civil

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDF – Cérebro de Ferro

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica

CLJ – Curso de Liderança Juvenil

CNH – Carteira Nacional de Habilitação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONIF – Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

CPA – Construção Parcial da Aprendizagem

CPERS/Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato

CRA – Construção Restrita da Aprendizagem

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CRE – Coordenadoria Regional de Ensino

CREA – Conselho Regional e Engenharia e Arquitetura

CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESEFID – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

FAA – Federal Aviation Administration

FADERGS - Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul

Famecos – Escola de Comunicação, Artes e Design da PUCRS

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

IAPI – Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPA – Centro Universitário Metodista IPA (Instituto Porto Alegre)

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais e + outras orientações sexuais e de gênero

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

Petrobrás – Petróleo Brasileiro S. A.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PPDA – Projeto Político Pedagógico de Apoio

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni / PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RI – Relações Internacionais

RS – Rio Grande do Sul

SEDUCRS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sisu / SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres do Ministério da Justiça e Cidadania

Sogipa – Sociedade de Ginástica de Porto Alegre

Tecna – Centro Tecnológico Audiovisual do Rio Grande do Sul

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFCSA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VFRGS – Viação Férrea do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. O QUE ESSES ESTUDANTES FAZEM DEPOIS QUE TERMINAM A ESCOLA?	20
2. “CAMINANTE, NO HAY CAMINO”: COMO FOI CONSTRUÍDA ESTA INVESTIGAÇÃO	23
3. “ENTRANDO EM CAMPO”: O ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES ESFERAS ADMINISTRATIVAS E NO COLÉGIO GODÓI (2010-2016)	43
3.1. O CAMPO ENQUANTO ESPAÇO SOCIAL COM REGRAS PRÓPRIAS	43
3.2. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUAS (IN)DEFINIÇÕES	52
3.3. O ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES ESFERAS ADMINISTRATIVAS (2010-2016)	64
3.4. O ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI: ANÁLISE DAS ATAS DOS RESULTADOS FINAIS	87
3.5. ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA REESTRUTURAÇÃO PASSAGEIRA	95
4. “QUEM SÃO OS JOVENS DA PESQUISA?”: OS SUJEITOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO E PARTICIPARAM DA ENTREVISTA	111
4.1. A JUVENTUDE É APENAS UMA PALAVRA?	111
4.2. APRESENTANDO OS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO ONLINE	118
4.2.1. Primeiras informações sobre os jovens	118
4.2.2. Sobre os responsáveis desses jovens	135
4.2.3. Percursos Escolares	146
4.2.4. Informações sobre trabalho e renda	153
4.2.5. Projetos e planos para o futuro	161
4.2.6. Consumos Culturais: diversão, lazer e descanso dos jovens.....	169
4.2.7. Estudar no Colégio Estadual Cândido José de Godói: olhares juvenis.....	173
4.2.7.1 – Percursos escolares no Colégio Godói	173
4.2.7.2 – Lembranças do Colégio Godói.....	180

5. AS TRAJETÓRIAS DOS ENTREVISTADOS: RECONSTRUINDO PERCURSOS	193
.....	
5.1. COMPARAR E RELACIONAR PIERRE BOURDIEU E BERNARD LAHIRE	195
5.2. VIDAS QUE NÃO SÃO LINEARES: SOBRE AS TRAJETÓRIAS EM PIERRE BOURDIEU	209
5.3. LAURA E LETÍCIA: ESTRATÉGIAS DISTINTAS PARA CONTINUAR OS ESTUDOS NA GRADUAÇÃO	217
5.4. FERNANDO, VIRGÍNIA E ANA: CURSOS TÉCNICOS COMO POSSIBILIDADES DE ASCENSÃO E ESTRATÉGIA	230
5.5. BRUNA, BEATRIZ, VÍTOR E BERNARDO: ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CURSOS SUPERIORES PARTICULARES	249
5.6. LUCAS, VALENTINA, MATEUS, JÚLIO, NATÁLIA, RAUL: ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA VIVENCIANDO A UFRGS	273
6. “SE HACE CAMINO AL ANDAR”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	317
7. REFERÊNCIAS	322
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO	332
ANEXO 2 – QUESTÕES PREVIAMENTE FORMULADAS PARA AS ENTREVISTAS:	340
ANEXO 3 – TODAS AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO “QUAL A PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DAS PESSOAS QUE ERAM RESPONSÁVEIS POR VOCÊ ENQUANTO CRIANÇA?	341

1. O QUE ESSES ESTUDANTES FAZEM DEPOIS QUE TERMINAM A ESCOLA?

Se tivesse que resumir esta investigação em uma questão, a pergunta escolhida seria essa que compõe o título da introdução. Este breve capítulo se propõe a apresentar a pesquisa sobre as trajetórias dos jovens egressos do Colégio Estadual Cândido José de Godói entre 2010 e 2016. Esta instituição de ensino já foi espaço de um outro trabalho acadêmico, minha dissertação de mestrado (defendida em 2015) e agora retorna, como uma continuidade das inquietações que o cotidiano nesse espaço me proporcionava. Sobre este vínculo, fui professora no Colégio Godói entre 2013 e 2017. Sendo assim, a proximidade com o objeto de pesquisa está presente ao longo de todo o trabalho e os resultados estão relacionados a esse aspecto de não ser uma pessoa desconhecida dentro da escola.

O Colégio Estadual Cândido José de Godói está localizado no bairro Navegantes, zona norte de Porto Alegre. Surgiu em 1954, atrelado à Escola Estadual Normal Primeiro de Maio que ainda está em funcionamento. Desde esse período esteve vinculado ao ensino secundário¹. Em 1966, passou a funcionar no endereço em que permanece até hoje. Não pretendo me estender com relação aos percursos históricos dessa escola nessa nova pesquisa, mesmo sabendo que esses caminhos influenciam tanto na organização atual da instituição, bem como no objeto de pesquisa a ser analisado nesse trabalho.

Esta pesquisa está relacionada com as possibilidades de futuro desses estudantes que concluíram o ensino médio no Colégio Godói. Quais foram os caminhos (as trajetórias) que eles seguiram depois que concluíram a educação básica? Até que ponto esse tempo de vivência escolar no ensino médio contribuiu para suas vidas e escolhas? Eis o ponto de partida: as juventudes que estavam dentro do sistema educacional público estadual, em uma escola de Porto Alegre (RS), que concluíram seus estudos quando o ensino médio passou a fazer parte da educação básica e obrigatória nacional (a partir de 2010).

O objetivo geral da pesquisa é analisar essas trajetórias dos jovens que concluíram o ensino médio no Colégio Estadual Cândido José de Godói no período estipulado para a análise (2010-2016). Como objetivo específico pretende-se investigar se os jovens consideram que houve alguma contribuição do ensino médio em suas vivências ou projetos de vida posteriores à saída da escola. Para essa análise, as abordagens teóricas de Pierre Bourdieu com relação às

¹ Alguns aspectos históricos sobre o Colégio Godói podem ser retomados na minha dissertação “Grand finale? A conclusão do ensino médio no Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2014)”, que foi defendida em dezembro de 2015 no PPG Educação da PUCRS sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Câmara Bastos.

trajetórias, a partir da articulação dos conceitos de capital, campo e *habitus*, foram consideradas para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, os estudos de Bernard Lahire sobre os processos de escolarização das classes populares e outros textos que dialogam e discutem com os pressupostos de Pierre Bourdieu também foram estudados para a construção e análise dos dados empíricos.

Para explicar o recorte temporal, é necessário apresentar algumas leis relacionadas ao ensino médio. Faz pouco tempo que esta etapa educacional passou a fazer parte da educação básica obrigatória nacional. Quando a LDB de 1996 (lei nº 9.394/96) foi promulgada, somente o ensino fundamental era obrigatório e gratuito. Durante a década de 1990 o ensino médio não era uma etapa educacional obrigatória. Essa situação foi alterada em 2009, através de uma lei e uma Emenda Constitucional.

Em outubro de 2009, foi promulgada a lei nº 12.061/2009 que modificava alguns artigos da LDB de 1996. Entre as alterações estava a mudança para a universalização do ensino médio (ao invés do texto original que pretendia uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível educacional). Um mês depois, em novembro, foi apresentada a Emenda Constitucional nº 59, que alterava o artigo 208 da Constituição Nacional, sobre o dever do Estado com a educação. A partir desta Emenda, o Estado brasileiro deveria garantir a educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando sua oferta para todos os que não tiveram acesso na idade estipulada. Quatro anos após a publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009, a lei nº 12.796, de abril de 2013, alterou outros artigos da LDB de 1996, acrescentando as transformações propostas pela Emenda Constitucional nº 59/2009.

Por conseguinte, o ensino médio tornou-se parte da educação básica obrigatória nacional a quase uma década (fato historicamente recente). Se forem consideradas essas transformações legislativas, os estudantes que ingressaram no ensino médio de 2010 foram os primeiros a se matricularem nessa nova etapa educacional obrigatória. Devido a isso, essas turmas recentes tornam-se possibilidades de pesquisa como maneira de avaliar como essas alterações legislativas (que não se resumem as leis citadas acima, pois há ainda o Plano Nacional da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entre outras legislações estaduais também, como o Ensino Médio Politécnico ocorrido aqui no Rio Grande do Sul entre 2011-2014)² contribuíram para as vidas dos estudantes que adentraram no ensino médio nesse contexto e concluíram sua educação básica.

² O Ensino Médio Politécnico foi uma reforma curricular estadual planejada e executada durante o governo de Tarso Genro entre 2011 e 2014. Propunha alterações no currículo, reorganizando as disciplinas em áreas do conhecimento e modificando a maneira de avaliar os estudantes. Essas transformações ocorreram de maneira

O recorte temporal se encerra em 2016, pois no ano de 2017 foi anunciada outra reforma do ensino médio por parte do governo federal (lei nº 13.415, de fevereiro de 2017). Entre as propostas desse novo currículo está sua flexibilização, com uma parte obrigatória e outra optativa, sendo que cada escola deverá se especializar em uma área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática). Esta reforma ainda não foi implementada, porém já surgem críticas sobre sua validade.

Esta tese foi organizada da seguinte maneira: após esta introdução com a delimitação do tema, problema e objetivos, o próximo capítulo pretende apresentar como foram construídos os instrumentos de pesquisa que favoreceram a coleta de dados para a análise. Depois, o terceiro capítulo enfocará o ensino médio dentro do campo educacional brasileiro. Serão apresentados e analisados dados nacionais, estaduais e municipais referentes a essa etapa educacional, bem como as atas dos resultados finais das turmas do Colégio Godói entre 2010 e 2016.

O quarto capítulo se inicia com uma breve discussão sobre o conceito de juventudes entre a sociologia da juventude e os aportes teóricos de Pierre Bourdieu. Depois, serão apresentados os resultados do questionário online que foi elaborado pela pesquisadora e respondido pelos antigos estudantes em 2018. O quinto capítulo apresenta as trajetórias dos jovens entrevistados, a partir de uma abordagem teórica que articula os pressupostos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire.

repentina, organizadas a partir do gabinete da Secretaria de Educação e foi uma surpresa para os professores, diretores, estudante e responsáveis. Dessa forma, houve movimentos de resistência por parte das comunidades escolares diante dessa imposição dessa nova proposta de ensino médio. No terceiro capítulo haverá maiores detalhes sobre essa reestruturação.

2. “CAMINANTE, NO HAY CAMINO”: COMO FOI CONSTRUÍDA ESTA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo se propõe a explicar como essa pesquisa foi sendo pensada e construída ao longo dos três anos de doutorado. Para isso, serão utilizadas duas metáforas: a primeira que pensa a investigação como um artesanato, pois a pesquisadora participou de todas as etapas da elaboração, desde as criações de planilhas, tabelas, transcrições de entrevistas e interpretação dos dados. A segunda metáfora está no título, a ideia de que a pesquisa não deixa de ser a construção de um caminho que vai sendo articulado, pensado, discutido e planejado ao longo do tempo.

Bernard Lahire (1997) compreende o conhecimento sociológico como um trabalho que demanda avanços e retornos. À vista disso, são necessárias algumas retomadas reflexivas em processos anteriores da pesquisa para perceber, corrigir ou inovar as possibilidades de elaboração do trabalho científico. Dessa forma, este sociólogo entende que a principal característica de um pesquisador

[...] não pode ser a de “intérprete final”, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos “brilhantes” mas mais determinantes da pesquisa [...] Em vez de refletir assim que acabar a pesquisa, o sociólogo deve fazê-lo a cada instante e, particularmente, naqueles momentos banais, aparentemente anódinos, em que tudo leva a crer que não há nada a se pensar (LAHIRE, 1997, p. 16)

Mesmo que este autor esteja comparando a função de sociólogo com a de artesão, compreendo que essa metáfora pode ser aplicada a qualquer pesquisa, não somente nas Ciências Sociais. Toda pesquisa é um trabalho único, como o artesanato, elaborado aos poucos, com cuidado e que vai sendo transformado ao longo do tempo, das demandas e surpresas que surgem no desenvolvimento do estudo. Além disso, o artesanato ou a investigação a ser planejada depende das “ferramentas e materiais” disponíveis para cada artesão e pesquisador. Um pesquisador mais experiente, assim como um artesão, consegue desenvolver um trabalho com mais propriedade e desenvoltura do que um artesão e pesquisador iniciais. Todo o processo de elaboração, construção de dados e análise demanda tempo, dedicação e atenção para perceber detalhes e possibilidades não esperados de início. Assim como a construção de um produto artesanal.

Com relação à segunda metáfora, que entende a pesquisa como um caminho a ser construído, não deixa de ser um exemplo contraditório e irônico quando se utilizam os estudos

de Pierre Bourdieu como embasamento teórico. Este sociólogo criticou no texto “A ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996) a ideia de que a vida é um encadeamento linear de acontecimentos com “começo, meio e fim” e de que as histórias de vida se apropriam dessa metáfora de caminho, viagem e estrada para indicar que esse deslocamento é unidirecional e linear, sem grandes transformações e com a sucessão de eventos que estão encadeados com uma intenção subjetiva e objetiva. Da mesma forma, pode-se correr o risco de reutilizar essas concepções para afirmar que a pesquisa já tinha seu encadeamento desde o início, ou seja, que o caminho já estava pronto e deveria ser seguido de uma única maneira, sem grandes surpresas ou percalços.

Pelo contrário, penso a pesquisa como um caminho que foi construído ao longo dos anos a partir das possibilidades existentes tanto pelos *habitus* e capitais da pesquisadora (que era uma antiga professora da instituição e, ao mesmo tempo, uma estudante em um programa de pós-graduação em educação) quanto pelas possibilidades acessíveis dentro do campo (que dependeram de condições financeiras particulares, da obtenção de uma bolsa de estudos, do auxílio de duas professoras orientadoras e demais docentes, disposições, acordos e regimentos entre instituições e pessoas para que as informações fossem acessadas). Dessa forma, compreende-se que o caminho não foi tão linear e dentro do que se esperava, que houve contratempos que modificaram as expectativas e alteraram os resultados, que as possibilidades de elaboração foram pensadas a partir de uma perspectiva e que a pesquisa não é um “[...] romance como narrativa linear [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 76).

Isto posto, antes de explicar as etapas dessa investigação, considera-se importante comentar sobre a instituição de ensino e o local em que se situa. O Colégio Estadual Cândido José de Godói está localizado no bairro Navegantes, zona norte de Porto Alegre. Esta região da cidade ficou conhecida no final do século XIX como “Quarto Distrito”, compreendendo uma área que hoje representa os seguintes bairros: Navegantes, São João, Marcílio Dias, Floresta, São Geraldo, Humaitá, Farrapos e Anchieta³.

O Quarto Distrito de Porto Alegre se tornou o polo industrial do Rio Grande do Sul no final do século XIX e na primeira metade do século XX, superando as cidades de Pelotas e Rio Grande. Esta zona da capital agregou diversas indústrias, mercadorias e imigrantes devido a sua localização que favorecia um fluxo intenso de produtos e pessoas: primeiramente pelas águas

³ Para uma contextualização histórica sobre o Quarto Distrito de Porto Alegre ver o livro “Nós do Quarto Distrito: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas” de Alexandre Fortes (2004).

do Rio Guaíba (que interligava a parte sul do estado com a capital Porto Alegre através da Lagoa dos Patos e, da mesma forma, articulava as localidades interioranas dos rios Jacuí, Caí, dos Sinos, Taquari com a capital). Posteriormente, com as rodovias e estradas que foram sendo construídas, outras regiões do estado foram acessadas. Entre as construções importantes para a região está a Travessia Getúlio Vargas (Ponte do Guaíba) inaugurada em 1958.

Sendo assim, pode-se inferir que no momento em que o Colégio Godói surgiu, o bairro Navegantes já era conhecido como um “bairro-cidade”, com fábricas, lojas, cinemas, escolas, igrejas, clubes recreativos que atendiam diferentes públicos: tanto os imigrantes europeus quanto os brasileiros. Sobre os brasileiros, pode-se pensar nos antigos moradores da cidade, os migrantes que vinham do interior para tentar a vida no Quarto Distrito e, além disso, nos descendentes dos negros libertos que lutavam por novas possibilidades de vida através do trabalho fabril.

Empresas como a A. J. Renner (de tecidos), Ernesto Neugebauer (de doces e chocolates) e a Gerdau (que iniciou como fábrica de pregos) estavam situadas na região. Havia também os ferroviários vinculados à Viação Férrea do Rio Grande do Sul, uma empresa estatal, que trabalhavam e residiam no Quarto Distrito. Segundo Alexandre Fortes (2004), em 1953 (próximo ao surgimento do Colégio Godói) havia 136 empresas nos bairros Navegantes e São João sendo que o total de trabalhadores era em torno de onze mil pessoas.

Em 1954, surgiu um ginásio vinculado à Escola Normal Primeiro de Maio⁴. Em 1957, ocorreu a desanexação dos cursos e o ginásio se tornou uma instituição de ensino única, que no próximo ano recebeu a denominação de Ginásio Estadual Cândido José de Godói. Passou-se alguns anos, e este novo estabelecimento de ensino inaugurou sua sede em 1966 na Avenida França, número 400, próxima a antiga fábrica de chocolates Neugebauer. Permanece no local até hoje. Seu percurso histórico sempre esteve relacionado ao ensino secundário, sendo que em alguns momentos dividiu o público estudantil com outras escolas da região⁵.

Ao longo dos anos, o Colégio Godói acompanhou a desaceleração dessa região industrial da cidade devido ao fechamento de empresas, vendas ou transferências das sedes para

⁴ Esta instituição existe até hoje como Escola Estadual Normal Primeiro de Maio. Surgiu como um grupo escolar que atendia os filhos dos trabalhadores e passou a se chamar “Grupo Escolar Primeiro de Maio” em 1934. Quatro anos depois, conseguiu um terreno para a construção da escola a partir de uma doação do empresário Antônio Jacob Renner. Até hoje a escola permanece no mesmo local.

⁵ Entre 1973 e 1979, o Colégio Godói funcionou em sistema de complementaridade com a atual Escola Técnica Estadual Irmão Pedro devido às habilitações profissionais obrigatórias para o ensino de segundo grau do período em questão. Dessa forma, os estudantes frequentavam as duas instituições ao mesmo tempo: em uma escola tinham aulas das disciplinas do ensino de segundo grau, e em outra escola as aulas específicas da parte profissionalizante.

outros municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre. Além disso, houve o abandono dos sistemas de bondes e a preferência por estradas de rodagem, retirando a prevalência dos transportes de mercadorias pelas águas do Rio Guaíba. A quantidade de moradores também diminuiu e o “bairro-cidade”, como era conhecido o bairro Navegantes, perdeu a sua potência. Algumas empresas e fábricas ainda estão funcionando nesse espaço, porém há uma presença de prédios históricos de antigas fábricas abandonados e depredados, bem como propostas de revitalização⁶ desses espaços que podem levar essa região a um outro contexto de gentrificação⁷.

Com relação ao Colégio Godói, sua localização facilita o deslocamento de estudantes de diferentes bairros da capital e de outros municípios também. Sobre os ônibus, há toda uma frota que passa por diferentes bairros da zona norte da cidade que circulam pela Avenida Farrapos e Avenida Presidente Franklin Roosevelt (sendo que nessa avenida há uma linha que leva para a Ilha da Pintada, bairro Arquipélago da cidade, e também para outro município da Região Metropolitana: Eldorado do Sul). Além disso, há o terminal Cairu que congrega linhas intermunicipais (Alvorada, Cachoeirinha, Gravataí) e outras rotas que levam para bairros mais distantes, como a Restinga⁸.

Diante dessa variedade e disponibilidade de ônibus, há uma presença de estudantes matriculados na instituição que não residem próximo ao Colégio Godói, porém escolheram

⁶ Em uma série de reportagens intitulada "Gentrificação", o jornal Sul21 aborda esse tema para a cidade de Porto Alegre destacando algumas regiões, como o Quarto Distrito da capital. Sobre essa região, são apresentados aspectos do percurso histórico que levou ao declínio das indústrias na região, bem como as alternativas que estão sendo pensadas para essa zona da cidade por parte da prefeitura. Esta série é de 2017 e a reportagem sobre o Quarto Distrito pode ser acessada por aqui: <http://especiais.sul21.com.br/gentrificacao/no-antigo-centro-industrial-de-porto-alegre-abandono-e-promessas-se-misturam-a-quem-serve-a-revitalizacao/> Acesso em: 08 nov. 2019

⁷ De acordo com Loïc Wacquant (2010), o conceito de gentrificação refere-se, de maneira geral, a um processo de invisibilidade da classe operária decorrente de políticas neoliberais a partir dos anos 1970. A classe operária unificada e compacta, que possuía bairros de moradia e espaços de vivência se contraiu, fragmentou e se dispersou pela cidade ao longo do tempo. A desindustrialização, o desemprego em massa, a instabilidade do trabalho e os serviços desregulados contribuíram para esse processo. Dessa forma, as áreas operárias foram tomadas e encampadas por residentes e atividades de classes média e alta, provocando uma valorização econômica na região, com aumento de preços no mercado imobiliário e também no custo de vida local, expulsando os antigos moradores de seus espaços e comércios. Segundo o sociólogo, essa tendência tem a ver com o papel em transformação do Estado, que antes era provedor de assistência social para as populações de baixa renda e agora se torna um fornecedor de serviços e amenidades para moradores urbanos de classe média e alta, renovando a cidade como um local para consumo burguês.

⁸ O bairro Restinga foi legislativamente criado em 1990, porém sua ocupação começou na década de 1960 quando a prefeitura transferiu moradores pobres de um antigo bairro chamado Ilhota (que ficava próximo ao centro, perto da Praça Garibaldi e da Avenida Ipiranga) para uma região na zona sul que ficava a 22km do centro da cidade. O último censo do IBGE (2010) indicou que este bairro conta com 60.000 habitantes, sendo a maioria negra e com uma renda média de dois salários-mínimos. A distância entre este bairro e o Terminal Cairu, próximo ao Colégio Godói, é de 24 km. Há um ônibus que faz esse trajeto. Para maiores informações ver: <https://www.sul21.com.br/cidades/2015/05/restinga-alem-dos-estereotipos-a-vida-em-uma-das-maiores-periferias-da-capital/>

estudar nesse local. Como explicação para essa questão, pode-se inferir que esta instituição facilita o deslocamento para outros locais, como estágios ou cursinhos pré-vestibulares. O estudante frequenta a escola e depois segue sua rotina para outros espaços de estudo ou trabalho conseguindo conciliar as outras demandas com o ensino médio. Contudo, através das respostas ao questionário online e das entrevistas foi possível perceber que havia um olhar diferenciado para a instituição. Diferentes atores da pesquisa indicaram que familiares mais velhos estudaram na escola e gostaram da qualidade do ensino e dos professores, se sentindo preparados para realizar um vestibular e ingressar em uma faculdade. Outros comentaram que tiveram indicações de amigos ou vizinhos sobre as qualidades do Colégio Godói na questão do ensino.

Pode-se pensar o Colégio Godói como uma instituição importante dentro do campo educacional público de Porto Alegre. Devido aos antigos familiares, que frequentaram essa escola ao longo das décadas, e que tiveram tanto experiências consideradas boas quanto oportunidades de crescimento depois de concluído o ensino médio, a imagem que se tem da instituição em geral é positiva. À vista disso, quando o estudante e a sua família planejam estratégias para o sucesso escolar, analisam que esta instituição é propícia para o crescimento educacional do jovem. Seja pelos comentários dos amigos ou vizinhos, seja pelas experiências ou disposições familiares internas, o Colégio Godói aparece como um representante de boas possibilidades de estudo e de oportunidades para os jovens que estão matriculados no ensino médio. Pierre Bourdieu comenta sobre essa “bolsa de valores” escolar, presente nas avaliações e no “senso de jogo” das famílias e estudantes para manterem ou aumentarem seus capitais:

Os movimentos da bolsa de valores escolar são difíceis de antecipar e aqueles que podem se beneficiar, através da família, dos pais, irmãos ou irmãs etc, ou de suas relações, de uma informação sobre os circuitos de formação e seu rendimento diferenciado, atual e virtual, podem alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro de seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar - e social - se vincula à origem social (BOURDIEU, 1996, p. 42).

É importante salientar que essa concepção de ensino de qualidade presente na instituição é mencionada pelos jovens no questionário online e nas entrevistas realizadas. Além disso, esses estudantes reconhecem o esforço de alguns professores em proporcionar um ensino de qualidade que prepare para as provas de vestibular ou ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio). Esse reconhecimento, que se destaca nas respostas ou durante as entrevistas, ocorre em um período conturbado de crise para os servidores estaduais do Rio Grande do Sul⁹.

Sobre esta crise do funcionalismo gaúcho, em julho de 2015 o governador José Ivo Sartori parcelou pela primeira vez os salários dos servidores. Depois, conseguiu reorganizar a situação e pagar em dia. No entanto, a partir do mês de fevereiro de 2016 o estado não paga mais em dia seus funcionários. Quanto maior o salário, mais tempo demora para o pagamento acontecer. Em uma reportagem¹⁰ do jornal online Sul 21, os salários de setembro de 2019 foram pagos até o dia 15 de outubro para quem recebe até R\$2.500,00 (US\$ 625)¹¹. A próxima parcela seria paga somente no dia doze de novembro para os funcionários que recebem até R\$3.350,00 (US\$ 837.50).

Além dessa questão salarial (que também inclui os baixos valores dos salários, distantes do piso nacional do magistério¹² que é de R\$ 2.557,74 – US\$ 639.44), há a falta de investimentos, redução de turmas e fechamento de escolas, diminuição do quadro docente e a falta de concursos públicos, dificuldade em manter outros setores escolares funcionando adequadamente (como supervisão, orientação escolar, bibliotecas, laboratórios, etc.) devido à política de deslocar docentes dessas funções para a sala de aula, dificultando outras vivências e aprendizagens por parte dos estudantes dentro do ambiente escolar¹³.

Nos últimos meses da escrita da pesquisa, reportagens específicas com relação ao Colégio Godói surgiram na imprensa local. Em setembro de 2019, uma matéria do site GaúchaZh¹⁴ relatava sobre a falta de funcionários na instituição. Apesar da construção de uma

⁹ Durante a escrita deste capítulo, oito projetos de lei foram encaminhados pelo governador Eduardo Leite à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul com a justificativa de conter a crise financeira em que o estado se encontra. Entre esses projetos está a modificação do plano de carreira do magistério estadual que retira direitos conquistados pela categoria e diminui o salário dos futuros aposentados. A categoria entrou em greve a partir do dia 18 de novembro de 2019. Para saber mais sobre as mudanças decorrentes desses projetos de lei ver: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/10/07/governo-do-estado-anuncia-mudancas-no-plano-de-carreira-dos-servidores-publicos-do-rs.ghml> Acesso em 15 nov. 2019

¹⁰ Para acessar a reportagem mencionada, segue o link: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/09/festa-do-atraso-marca-mais-um-mes-de-parcelamento-e-atrasos-salariais-no-rs/> Acesso em 09 nov. 2019

¹¹ Para os valores em dólar foi considerado o seguinte câmbio: R\$ 4,00 equivale a US\$ 1.

¹² De acordo com uma reportagem no site do Ministério da Educação, este valor representa o salário inicial dos profissionais do magistério público da educação básica, com formação de nível médio, modalidade normal, jornada de 40 horas semanais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74> Acesso em: 09 nov. 2019.

¹³ Sobre essas condições de redução dos investimentos na educação do Rio Grande do Sul ver: <https://www.jornaldocomercio.com/ conteudo/geral/2019/07/693721-estudo-aponta-reducao-de-investimentos-em-educacao-no-rio-grande-do-sul.html> Acesso em: 08 nov. 2019

¹⁴ A reportagem completa pode ser lida neste link: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/09/falta-de-funcionarios-sobrecarrega-trabalhadores-em-escolas-ck0fogqu01dp01tgeg4qknqk.html> Acesso em 09 nov. 2019.

cozinha e refeitório ter sido finalizada há dois anos, não há merendeiras trabalhando na escola. Além disso, desde março de 2019 a biblioteca foi fechada por falta de um bibliotecário já que o professor responsável foi transferido para outra instituição. Há ainda a falta de dois secretários e um monitor (auxiliar de disciplina). Infelizmente, o Colégio Godói serviu de exemplo para a reportagem que afirma ser uma rotina comum a falta de funcionários nas escolas estaduais. O texto da reportagem indica um estudo realizado pelo sindicato da categoria (CPERS/Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato) que afirma faltar 555 funcionários em 219 instituições públicas de ensino.

Relacionado a essa falta de profissionais, no mesmo mês de setembro, diante de uma licença maternidade de uma docente, e a falta de outros professores para substituir a profissional, surgiu a notícia de um movimento de diminuição de turmas, conhecido como “enturmação”, no Colégio Godói. Dessa forma, os estudantes seriam organizados em agrupamentos maiores, diminuindo a quantidade de turmas e liberando as cargas horárias de professores que poderiam inclusive ter que sair da escola porque não “sobrariam” períodos e turmas para lecionarem. Este processo também ocorreria com outras escolas que estivessem com falta de profissionais.

Esta notícia mobilizou o Colégio Godói e outros estabelecimentos de ensino que organizaram protestos em frente à Coordenadoria de Educação¹⁵. Houve uma reunião¹⁶, que contou com a mediação da deputada estadual Sofia Cavedon, entre os representantes da Coordenadoria, o sindicato dos professores, a direção e docentes das instituições que seriam “enturmadas” para resolverem esta situação até o final do ano letivo de 2019. A mídia local também foi acionada, elaborando uma reportagem que passou na TV aberta, no programa SBT Rio Grande¹⁷. O resultado foi a manutenção da quantidade de turmas até o final do ano letivo, sem haver “enturmação” e liberação de professores.

A partir desse contexto, com essas questões envolvendo o Colégio Godói e o ensino médio, é que a pesquisa foi sendo pensada e organizada. Na época em que trabalhei na

¹⁵ Esta movimentação ocorreu no dia 30 de setembro e contou com a participação das comunidades escolares da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro e Colégio Godói. Reportagem disponível no site do CPERS: <https://cpers.com.br/estudantes-e-educadores-protestam-contra-enturmacoes-em-frente-a-1a-cre/> Acesso em: 09 nov. 2019.

¹⁶ Reportagem do CPERS disponível em: https://cpers.com.br/apos-denuncias-seduc-recua-e-afirma-que-nao-ocorrerao-enturmacoes-em-2019/?fbclid=IwAR2JDJilP2AX2vTJPXYR45LyTOfiHPYTXsnTf_bZoIThor4TWF7oqRgV8pE Acesso em: 09 nov. 2019

¹⁷ Reportagem disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Hi52nWcuKPg> Acesso em: 09 nov. 2019.

instituição (2013-2017) não havia essa cozinha, pois estava no momento de discutir sobre o que seria feito com o dinheiro disponível para obras na escola. Entretanto, já havia a falta de profissionais em outros setores que não eram a sala de aula, dificultando o funcionamento da rotina escolar. O parcelamento dos salários iniciou nesse período, bem como a movimentação dos professores e do sindicato pelo pagamento em dia. Em 2016, os estudantes ocuparam a escola no mesmo período em que outras instituições estaduais gaúchas estavam sendo ocupadas pelos estudantes secundaristas¹⁸. Foi um período conturbado politicamente.

Ao mesmo tempo, havia a possibilidade dos estudantes continuarem seus estudos através do Pronatec¹⁹ (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) ou ingressarem em cursos superiores pelo ProUni (Programa Universidade para Todos), com bolsas em instituições particulares, ou em universidades federais através das cotas para os estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio. Diferentes horizontes estavam presentes naquele espaço escolar, diversas demandas e necessidades, bem como distintos momentos de convivência e aprendizado para a pesquisadora tanto entre os jovens que estavam matriculados quanto aos demais colegas professores.

Esse cotidiano já tinha proporcionado ideias para uma pesquisa de mestrado, sobre a formatura do terceiro ano do ensino médio. Considero que essa atual pesquisa não deixa de ser uma continuação dessa ideia de finalização da educação básica e, além do mais, de tentar responder a uma questão que sempre fica quando pensamos nos estudantes: o que eles fizeram das suas vidas depois que terminaram a escola? Quais os caminhos que seguiram?

A partir desse panorama sobre o Colégio Godói, a primeira etapa da pesquisa consistiu no acesso às atas dos resultados finais das turmas da escola entre 2010 e 2016. Esses documentos estão localizados na secretaria da instituição e possuem as seguintes informações: nomes dos alunos da turma, notas finais em cada disciplina, carga horária anual de cada disciplina, resultado final (aprovado, reprovado, transferido, cancelado, evadido²⁰, etc.). Com a

¹⁸ Sobre as ocupações escolares no Rio Grande do Sul ver Silva e Silva (2017)

¹⁹ O Pronatec é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego que começou em 2011 (lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011). Voltado para o ensino técnico, abrange tanto alunos que estão cursando o ensino médio como pessoas que já concluíram essa etapa escolar. Para participar não é necessário a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e não há um sistema unificado de inscrições, pois as vagas para os cursos técnicos são abertas pelas escolas públicas estaduais técnicas, os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senai e Senac). São três tipos de cursos ofertados: para quem concluiu o ensino médio com a duração mínima de um ano; para quem está matriculado no ensino médio, também com a duração mínima de um ano e a formação inicial e continuada para trabalhadores, estudantes e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

²⁰ Há diferenças entre os alunos cancelados e evadidos. Quando o responsável ou o próprio estudante informa a instituição de ensino que está cancelando a sua matrícula, este jovem se insere na categoria cancelado. Quando

permissão de acesso por parte do diretor, foram fotografadas e tabeladas pela pesquisadora. A ideia era indicar quantas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos havia na instituição, a quantidade de estudantes e os resultados de cada um ao longo dos anos em que esteve matriculado no estabelecimento de ensino. Sendo assim, haveria o percurso de cada estudante e uma ideia de quantas aprovações, reprovações, transferências e cancelamentos ocorreram nesse período determinado.

Depois de fotografadas as atas, houve a construção de tabelas no Excel com os dados considerados importantes para a pesquisa. O primeiro modelo de tabela desenvolvido informa os percursos escolares dos estudantes ingressantes a partir de 2010 (primeiro ano do período de análise selecionado). A tabela abaixo ilustra um exemplo deste modelo com os nomes e as situações escolares fictícias:

Tabela 1 - Exemplo com os percursos discentes

	Nomes primeiros anos 2010	2010	Situação	2011	Situação	2012	Situação	2013	Situação	2014	Situação
1	Ana Silva	101T	A	209M	A	302M	A				
2	Bruno Santos	101T	R								
3	Carlos Morais	101T	A	209M	PP	303M	A				
4	Daiane Oliveira	101T	A	209M	A	306M	T				
5	Fatima Silveira	101T	R	114T	A	201M	A	306M	A		

Fonte: elaboração própria

A primeira coluna exibe os números da chamada das turmas de primeiros anos de 2010. A segunda coluna apresenta os nomes completos dos estudantes. As colunas posteriores são os anos letivos e a situação que o estudante se encontrava pela ata final. Embaixo de cada ano segue a turma em que o jovem estava matriculado. Pelo exemplo, Ana Silva estava matriculada em 2010 na turma 101T (turma 101, turno Tarde), passando em 2011 para a turma 209M (turma 209, turno Manhã) e seguindo em 2012 para a turma 302M (turma 302, turno Manhã).

A coluna “Situação” indica a situação final do estudante naquele ano letivo. Continuando com o exemplo da Ana Silva: em 2010 a estudante estava matriculada na turma 101T e a sua situação foi A (aprovada). Em 2011, a turma era a 209M, sendo que a aluna também foi aprovada. Em 2012, Ana estava na turma 302M e conseguiu A (aprovação). As

simplesmente o estudante passa a não mais frequentar as aulas, tendo um alto nível de infrequência, este jovem se torna um evadido. Os motivos que provocam a evasão são complexos e dependem das vivências do estudante tanto dentro como fora da instituição de ensino.

siglas que aparecem nessas colunas foram criadas pela pesquisadora: A – aprovação; R – reprovação; PP – progressão parcial; T – transferência.

Sobre a construção dessas tabelas, é necessário apontar alguns aspectos: o primeiro se refere à construção desse objeto de análise. Não foi possível acessar as atas finais de 2009, portanto, os estudantes que repetiram o primeiro ano²¹ do ensino médio não puderam ser identificados em 2010. Dessa forma, todos os jovens matriculados nas dezoito turmas de primeiros anos diurnos de 2010 foram considerados novatos. Para os demais anos, foi possível realizar essa distinção. Essas tabelas foram construídas para os ingressantes de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. O último ano ficou em 2014 devido a delimitação temporal: o estudante que ingressa no primeiro ano do ensino médio deveria finalizar a educação básica em 2016 (se não houver reprovações). Os estudantes que ingressaram nos segundos e terceiros anos dentro da delimitação temporal foram contabilizados em separado e não constituem essas tabelas.

Depois, com os percursos escolares encontrados, a próxima tabela construída indica os caminhos dos estudantes durante o ensino médio: quantos foram aprovados sem nunca terem repetido de ano, quem reprovou uma vez e concluiu, aqueles que cancelaram ou pediram transferências, entre outras situações. Essas tabelas estão presentes no capítulo três, quando se analisam os dados produzidos. Abaixo segue um exemplo dessa outra planilha:

Tabela 2 - Exemplo de planilha com a contagem dos percursos escolares dos ingressantes de 2010

Ingressantes de 2010				
TURMAS	101T	102T	103T	104T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	8	11	6	10
Cancelados	3	3	2	1
Transferidos	2	10	8	8
Algum momento com progressão parcial	3	1	1	1
Aprovou, mas não concluiu	1	1	1	1
Repetiu uma vez, mas concluiu	1	0	3	0
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	1	1	1
Repetiu e não concluiu	5	5	7	8
Abandonou e não voltou	0	0	0	3
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0

²¹ Sobre a denominação “série” ou “ano” para o ensino médio, optou-se em manter o termo “série” para os dados oficiais que foram coletados e utilizados ao longo do trabalho, pois os mesmos utilizavam-se deste termo. Quando esses dados não estão sendo apresentados ou discutidos, manteve-se o “ano” por ser um termo comumente utilizado no cotidiano escolar.

Casos Especiais	0	0	1	0
TOTAL	23	32	30	33

Fonte: elaboração própria

Posteriormente a esse levantamento e produção de dados, o próximo passo consistia em entrar em contato com esses antigos estudantes para saber mais detalhes sobre suas vidas e trajetórias. Questionar sobre suas famílias, escolaridade, emprego, percursos de vida, filhos, lembranças da escola, enfim, entender quais espaços percorreram, que decisões tomaram e quais foram seus desejos e conquistas depois que finalizaram esse período escolar. Que trajetórias suas vidas seguiram e quais as disposições e competências para que acontecesse da maneira como ocorreu.

A ideia inicial não era procurar diretamente os jovens para entrevistas. Primeiro porque a quantidade de entrevistados seria uma parcela muito pequena diante do total de estudantes que frequentaram essa instituição entre 2010 e 2016. Havia um desejo por parte da pesquisadora em abarcar uma quantidade maior de jovens que estudaram no Colégio Godói. Depois, porque não se sabia quais seriam os critérios de escolha desses futuros entrevistados e se haveria disponibilidade de tempo e vontade por parte dos jovens para concederem essas entrevistas pessoalmente. Por fim, havia um desejo de “pesquisadora principiante” em seguir os passos das pesquisas de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu que foram analisadas para a construção do aporte teórico dessa tese. Mesmo sabendo que este doutorado não contava com uma equipe de pesquisadores, que estaria trabalhando e discutindo os dados em conjunto (como acontecia com os sociólogos franceses mencionados) e que as possibilidades eram mais restritas por questões de tempo, dinheiro e experiência no fazer da pesquisa e nas vivências em campo, optou-se por um instrumento de pesquisa online.

À vista disso, um questionário online pareceu um instrumento de pesquisa adequado para entrar em contato com os antigos estudantes e obter algumas informações sobre suas vidas. Além disso, o questionário poderia se tornar um meio inicial de contato com os jovens para saber qual a disponibilidade deles para encontrar uma antiga professora e serem entrevistados para uma pesquisa de doutorado. Um dos aspectos negativos quando se decide estudar os egressos de qualquer instituição está na distância. Quando a pesquisa analisa um público que está matriculado em alguma instituição, a facilidade do contato e o aceite em participar é maior. Quando o público estudado é egresso, as pessoas estão em outros momentos de suas vidas e nem sempre possuem tempo ou disposição para responder algumas perguntas. Além disso, as

informações pessoais dos estudantes que estão registradas nos arquivos do estabelecimento de ensino podem estar desatualizadas, dificultando ainda mais o processo de localização e contato.

Entretanto, como já foi comentado anteriormente, essa pesquisa possui uma característica especial: a pesquisadora foi uma antiga professora desses jovens. Esse vínculo possui vantagens e desvantagens, sendo necessário estar atenta para não cair nas armadilhas subjetivas dessa proximidade ao longo de todo o processo de investigação. Para esse momento da pesquisa, essa antiga relação apresentava uma vantagem: um perfil no Facebook para entrar em contato com os antigos estudantes.

O perfil “Professora Bárbara Groff” foi criado desde o primeiro ano em que lecionava na instituição (em 2013) com o objetivo de ser um canal de comunicação entre professora e alunos fora da sala de aula. Assim, era possível compartilhar materiais produzidos para as aulas com as turmas, além de notícias, reportagens consideradas interessantes, avisos de prazos de inscrições nos vestibulares ou Enem, dicas de assuntos discutidos em sala de aula ao longo do ano letivo, entre outras possibilidades. Os estudantes também conseguiam conversar comigo e tirar dúvidas sobre questões escolares. Ao longo dos anos fui agregando vários estudantes que se tornaram “amigos virtuais”. Esse perfil seria uma boa possibilidade de entrar em contato com esses jovens e solicitar que respondessem a um questionário online.

Por isso, houve a escolha por este tipo de questionário, desenvolvido através do Google Forms, com 43 perguntas (ANEXO 1). Sua elaboração ocorreu no começo de 2018 e como inspiração e exemplo de enquête de pesquisa acadêmica foram estudados: o questionário da tese de Maria Gorete Silva (2009) sobre os estudantes do curso de Administração da Universidade de Caxias do Sul²² e o questionário presente ao final do livro “A Distinção” de Pierre Bourdieu. Este questionário foi divulgado através do perfil “Professora Bárbara Groff” entre os dias 07 e 31 de maio de 2018. Do total de 1.859 sujeitos que estavam matriculados nas turmas de primeiros anos diurnos da instituição entre 2010 e 2014, houve a participação de 167 jovens, totalizando 8,9% de todos os estudantes matriculados. A quantidade de respostas foi uma surpresa positiva, pois um dos receios ao elaborar um questionário online e divulgar pela internet é a baixa quantidade de respondentes. No entanto, o antigo vínculo entre a professora e os jovens contribuiu para a mobilização dos sujeitos.

²² Mesmo que o trabalho não seja sobre ensino médio, Maria Gorete Silva elaborou um questionário extenso (oitenta questões) sobre os estudantes do curso de Administração: origem familiar, hábitos de estudo, identificações pessoais, vivências socioculturais, etc.

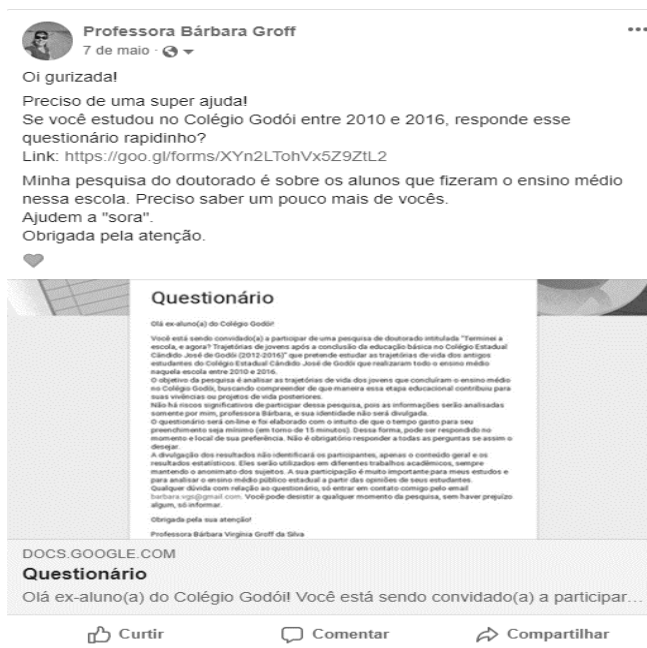
Importante destacar que essa antiga relação também influencia de alguma maneira nas respostas. Os jovens estão respondendo a um questionário elaborado por sua antiga professora, com quem tiveram uma convivência durante um período. Não seriam as mesmas respostas se o questionário fosse realizado por alguém desconhecido. Não considero que essa ligação invalide o trabalho ou a análise das respostas. Justifico a partir de Pierre Bourdieu (2015) que, para compor os dados de análise do livro “A Distinção”, utilizou-se de entrevistas com pessoas que tinham laços de parentesco ou familiaridade com o sociólogo. O próprio autor esclarece esse aspecto no capítulo 5, “O senso da distinção”, quando apresenta algumas entrevistas sobre os estilos de vida de frações de classe dominantes. De acordo com Bourdieu:

Todas essas entrevistas ocorreram em 1974, a fim de repertoriar, tão sistematicamente quanto possível, os traços mais significativos de cada um dos estilos de vida que haviam sido identificados pela análise da pesquisa, nesse momento, já bastante avançada: guiados por um conhecimento prévio da fórmula geradora que se encontra na origem de suas propriedades e práticas, tomamos o partido de orientar metodicamente o entrevistado – **muitas vezes, ligado por laços de parentesco ou de familiaridade com o pesquisador** – para regiões mais centrais de sua arte de viver [...] (BOURDIEU, 2015, p. 254, grifo nosso).

Essa familiaridade deve ser considerada por toda a pesquisa. Como afirma Cecilia Flachsland (2003), o pesquisador deve interrogar-se a si próprio, como constrói o objeto de análise e a posição que ocupa no campo acadêmico e social. Nesse caso, a posição que a pesquisadora ocupou como docente dentro do Colégio Godói influenciou na elaboração da pesquisa, na busca pelos estudantes e nas respostas dos jovens às questões.

A pesquisa foi compartilhada através de um link (<https://goo.gl/forms/oiIMm9zdUsb47DT92>) no perfil da professora com uma mensagem publicada solicitando a participação dos antigos estudantes. Essa mensagem não estava restrita aos meus “amigos virtuais”: qualquer usuário da rede social Facebook poderia visualizar, clicar no link e responder as questões. Dessa forma, o pedido poderia chegar em outros estudantes que não necessariamente deveriam ser meus “amigos virtuais” para acessar. A imagem abaixo reproduz a mensagem na página da “Professora Bárbara Groff”:

Figura 1 - Divulgação do questionário



Fonte: elaboração da autora

Além dessa mensagem pública, foram enviadas mensagens privadas para vários antigos alunos pedindo que respondessem ao questionário. A mensagem era a seguinte:

Oi [NOME DA PESSOA], tudo bom?
Estou realizando uma pesquisa com os ex-alunos do Godói para o doutorado. Se tu puderes responder o questionário, agradeço!
Link: <https://goo.gl/forms/XYn2LTohVx5Z9ZtL2>
Abraços!

Ao longo dos vinte e quatro dias que o questionário ficou disponível, foram postadas outras mensagens no perfil da “Professora Bárbara Groff” lembrando da pesquisa e pedindo que respondessem às perguntas. Ao final do mês foram contabilizadas 167 respostas, com todos os participantes aceitando responder as perguntas e, desse total, 124 sujeitos se dispuseram a participar de entrevistas posteriores.

O questionário, enquanto instrumento de pesquisa, tornou-se importante para agregar uma quantidade maior de informações dos antigos estudantes da instituição. Dessa forma, possibilita uma maior demonstração do público estudantil do Colégio Godói. Essa amostragem obtida (8,9% do total de estudantes matriculados nas turmas de primeiros anos diurnos da instituição entre 2010 e 2014) não seria possível se fosse escolhido exclusivamente as entrevistas pessoais como ferramenta de pesquisa. Devido a isso, houve a escolha por mesclar

três conjuntos de dados para a análise desta investigação: os dados relativos às turmas da instituição (encontrados nas atas dos resultados finais); as informações do questionário e as entrevistas pessoais, contribuindo dessa maneira para um aprofundamento da análise tanto do colégio quanto dos jovens.

Pierre Bourdieu (1997) no texto “Compreender” presente no livro “A Miséria do Mundo” critica os escritos metodológicos sobre as técnicas de pesquisa, afirmando que

[...] não me parece, em todo caso, que eles levem em consideração tudo aquilo que sempre fizeram, e sempre souberam os pesquisadores que respeitavam seu objeto e os mais atentos às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência (BOURDIEU, 1997, p. 693).

Este autor comenta que uma relação de pesquisa não é simplesmente uma troca de existência comum entre atores sociais. Mesmo sendo uma relação social, ela exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Sobre isso, Pierre Bourdieu (1997) destaca que tanto os métodos quantitativos quanto qualitativos são interações que ocorrem sob a pressão de estruturas sociais. Dessa forma, podem haver distorções e manipulações, mesmo que não sejam intencionais por parte de quem pesquisa.

Bernard Lahire (1997) concorda com esta perspectiva de Bourdieu e comenta sobre as diferenças que alguns manuais de sociologia estabelecem entre uma entrevista e um questionário. Estes manuais indicam que a entrevista é uma maneira de pesquisa qualitativa das representações conscientes (como se a entrevista tivesse a mesma conotação e formato de uma comunicação particular), enquanto que um questionário contribui para compreender determinismos não conscientes, das realidades que escapam aos atores. Este autor discorda dessa diferenciação e argumenta que uma entrevista depende da relação que se estabelece entre os atores sociais que estão em interação naquele momento. As informações surgem diante de uma confiança que é estabelecida pelas partes:

Antes de tudo é necessário lembrar que a entrevista não deixa transparecer uma informação que existiria previamente, em uma forma fixa, como um objeto, antes da própria entrevista. Entre o sociólogo e o "discurso da entrevista" não existe a mesma relação que entre o historiador e os arquivos. As palavras não esperam (na cabeça ou na boca dos entrevistados) que um sociólogo venha recolhê-las. Só puderam ser enunciadas, formuladas, porque os entrevistados possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, frutos de suas múltiplas experiências sociais. No entanto, suas formas, seus temas, seus limites de enunciação dependem também da própria forma da relação social de entrevista, que, neste caso, desempenha o papel de um filtro que permite tornar enunciáveis certas experiências, mas que impede o surgimento de outras que implicam certas formas linguísticas e desestimulam sistematicamente outras ocorrências, etc. (LAHIRE, 1997, p. 74).

Por isso que Pierre Bourdieu (1997) assinala a necessidade por parte do pesquisador de uma “reflexividade reflexa”, ou seja, um “olho sociológico” que permite perceber e controlar na própria condução da entrevista os efeitos da estrutura social na qual essa interlocução se realiza. É preciso estar atento aos efeitos inevitáveis das perguntas, e também à violência simbólica envolvida na relação. Muitas vezes quem faz a entrevista está em uma posição social superior ao entrevistado, podendo constrange-lo a partir do seu vocabulário ou do desconhecimento da realidade de quem está sendo entrevistado.

Sendo assim, não existe uma entrevista perfeita, pois nenhum método de pesquisa consegue retirar as impressões, gestos, subjetividades e pensamentos dos agentes envolvidos nessa interação. Porém, como afirma Bourdieu (1997):

[...] a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente (BOURDIEU, 1997, p. 694-695).

Sobre essas implicações produzidas durante uma entrevista, Bernard Lahire (1997) destaca que podem ocorrer efeitos de legitimidade por parte do entrevistado. O ator social pode julgar importante destacar alguns aspectos ou práticas e, da mesma forma, omitir ou subestimar alguns comportamentos ou momentos ocorridos em sua vida. Dessa forma, Lahire destaca que se deve ficar atento e decodificar essas construções que podem ocorrer ao longo da entrevista e são resultados dos julgamentos e percepções dos entrevistados. O importante para este sociólogo não é saber se os entrevistados falaram a “verdade”, porém procurar desconstruir esse discurso para perceber as intenções, as relações de interdependência e as disposições sociais presentes nesses atores sociais que se dispuseram a conceder a entrevista. De acordo com Bernard Lahire:

Portanto, é enfrentando a questão da entrevista como discurso não-transparente que poderemos ter uma oportunidade de reconstruir as práticas efetivas. Ou melhor, as disposições sociais efetivas que estão no princípio dos discursos proferidos (LAHIRE, 1997, p. 77).

Outro aspecto que deve ser considerado quando se analisa uma entrevista é o processo de transcrição. Pierre Bourdieu (1997) ressalta que esse processo de transformar a entrevista em um texto deve ser considerado como uma tradução, pois incorpora uma interpretação, como se fosse uma reescrita. Por mais que se atente aos detalhes, há uma perda na passagem do oral

para o escrito: seja na entonação, na ironia, nos gestos, no ritmo da entrevista, na postura corporal, etc. que não conseguem ser transpassados para o papel.

[...] a transcrição joga deliberadamente com a *pragmática da escrita* (principalmente pela introdução de títulos e subtítulos feitos de frase tomadas da entrevista) para orientar a atenção do leitor para os traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar (BOURDIEU, 1997, p. 709, destaque do autor).

Por isso que Pierre Bourdieu (1997) ressalta que a entrevista não deixa de ser um jogo que tem suas regras estabelecidas pelo pesquisador. Desde a seleção dos entrevistados, o momento da conversa, a forma como essa interação será registrada (seja por um gravador ou por uma filmadora, que captura a imagem e o som), depois o momento de escuta, transcrição e leitura da entrevista, tudo passa pela organização do pesquisador e sua equipe. Pierre Bourdieu (1997) considera importante que se estabeleça uma relação entre entrevistador e entrevistado. Para que isso aconteça, é preciso mais do que um encontro pontual, mas uma continuidade.

Essa sequência de encontros favorece um vínculo social e também propicia retomar alguns pontos que não foram compreendidos em um primeiro momento. Quando se escuta ou lê as entrevistas anteriores, surgem perguntas e aspectos que podem ser esclarecidos em um outro encontro. Entrevistas pontuais ficam desprovidas de uma qualidade da pesquisa que está relacionada com a ideia de compreender, conhecer quem está sendo investigado, colocar-se em seu lugar, para uma compreensão das condições de existência e dos mecanismos sociais que são exercidos no conjunto da categoria social que fazem parte. Segundo Pierre Bourdieu:

Esta compreensão não se reduz a um estado de alma benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranquilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e sobretudo, na problemática proposta: esta, como as respostas prováveis que ela provoca, será deduzida de uma representação verificada das condições nas quais o pesquisado está colocado e daquelas das quais ele é o produto. Pode-se então dizer que o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber, adquirido talvez ao longo de uma vida de pesquisa e também, mais diretamente, durante entrevistas anteriores com o próprio pesquisado ou com informantes. A maior parte das pesquisas publicadas representam, sem dúvida, um momento privilegiado em uma longa série de trocas, e não têm nada em comum com os encontros pontuais, arbitrários e ocasionais, das pesquisas realizadas às pressas por pesquisadores desprovidos de toda competência específica (BOURDIEU, 1997, p. 700).

Apesar de concordar com as ponderações de Pierre Bourdieu (1997) sobre as entrevistas que são realizadas uma única vez, sem a possibilidade de esclarecer e ponderar algumas frases

ditas ou aspectos que ficaram nebulosos para o entrevistador, esta pesquisa contou com quinze entrevistas presenciais pontuais. Por conseguinte, este risco de que as entrevistas fossem superficiais e que nem todas as informações pudessem ser retomadas em um outro momento foi assumido pela pesquisadora.

Retomando a metáfora do começo do capítulo, esta pesquisa é um artesanato, ou seja, um trabalho realizado por uma pesquisadora em formação (contando com a leitura e orientação de uma outra docente) sem a presença de uma equipe de pesquisadores, como ocorreram com as investigações de Bernard Lahire e Pierre Bourdieu. Dessa forma, as disponibilidades de tempo e condições foram distintas, levando a opções metodológicas diferentes: no caso, cada entrevista foi analisada considerando as respostas do questionário online que foi preenchido pelos jovens alguns meses antes da conversação presencial.

Além disso, nessa pesquisa as entrevistas foram um momento de encontro entre conhecidos (professora e antigos estudantes). Por isso, havia uma expectativa pela conversa e pelo reencontro: os jovens que aceitaram participar estavam alegres por reencontrar uma antiga professora e ter a possibilidade de comentar sobre momentos vividos dentro do Colégio Godói. Já a pesquisadora estava feliz por conseguir realizar as entrevistas, reencontrar os antigos estudantes e saber mais sobre as trajetórias de cada jovem.

Os sujeitos convidados para a entrevista foram selecionados a partir dos respondentes do questionário online. A última pergunta se referia a possibilidade de ocorrer uma entrevista pessoal, em um outro momento, para saber maiores detalhes sobre suas vidas após a conclusão do ensino médio. Dos 167 respondentes, 42 pessoas deixaram essa questão em branco e apenas uma garota respondeu de forma negativa ao pedido. Os demais 124 sujeitos aceitaram participar e deixaram alguma forma de contato (número de telefone, email, Whatsapp). A ideia inicial era entrevistar sujeitos diferentes, com possibilidades de trajetórias distintas: homens, mulheres, negros, homossexuais, estudantes de graduação pública e privada, de cursos técnicos, de cursinhos, que trabalhavam em diferentes locais, etc. De certa maneira, dentro dos aceites e das possibilidades, essa multiplicidade de sujeitos foi respeitada.

Os contatos para as entrevistas continuaram sendo realizados através do Facebook no perfil “Professora Bárbara Groff”. Como critério de seleção para esta fase, optou-se por convidar os primeiros sujeitos que responderam ao questionário online²³. Os vinte primeiros que se mostraram favoráveis à entrevista foram convidados. Como nem todos aceitaram o

²³ O questionário online marcava o dia e a hora em que as perguntas foram respondidas por cada sujeito.

pedido (alguns não estavam mais dispostos e negaram, outros tinham horários incompatíveis com a pesquisadora, outros não retornaram o convite), mais vinte sujeitos foram contatados, mantendo mais uma vez a ideia da ordem de sequência das respostas ao questionário. Desse total de 40 convidados, foram agendadas quinze entrevistas que ocorreram em diferentes locais de Porto Alegre entre novembro de 2018 e janeiro de 2019. No total, foram aproximadamente 22 horas de gravação (21h 48min). A tabela abaixo apresenta informações sobre as entrevistas. Destaca-se que os nomes dos jovens foram alterados para pseudônimos.

Tabela 3 - Informações sobre as entrevistas: data, duração, local

Pseudônimo	Data da entrevista	Tempo de Gravação	Local escolhido
Ana	06/12/2018	1:03:06	IFRS ²⁴ – Campus Porto Alegre
Bruna	25/01/2019	1:05:04	PUCRS – Biblioteca
Beatriz	10/12/2018	54:29	Shopping Bourbon Wallig
Bernardo	10/12/2018	2:14:54	Shopping Bourbon Wallig
Fernando	08/12/2018	46:51	Boulevard Laçador
Vitor	04/12/2018	1:36:23	Rua da Praia Shopping
Julio	31/01/2019	1:31:23	Shopping Bourbon Wallig
Lucas	23/11/2018	1:52:32	Moinhos Shopping
Letícia	19/11/2018	1:31:36	Campus Central da UFRGS
Laura	28/12/2018	1:13:47	Lindóia Shopping
Mateus	22/01/2019	2:07:56	Shopping Total
Natália	30/11/2018	1:42:28	Shopping Bourbon Wallig
Raul	26/11/2018	1:12:01	Campus ESEFID ²⁵ – UFRGS
Virgínia	06/12/2018	1:40:11	IFRS – Campus Porto Alegre
Valentina	12/12/2018	1:17:55	Campus Central da UFRGS

Fonte: elaboração da pesquisadora

Como é possível analisar pela tabela, a maioria das entrevistas passou de uma hora. Houve duas que duraram menos de sessenta minutos (Beatriz e Fernando) e duas que passaram de duas horas de conversação (Bernardo e Mateus). Os locais para a realização foram acordados entre a pesquisadora e os jovens. A maioria das entrevistas ocorreu em shoppings de Porto Alegre, principalmente nas praças de alimentação (exceto no Boulevard Laçador que ocorreu na área externa). O Bourbon Wallig, localizado na Avenida Assis Brasil, foi o shopping mais

²⁴ Instituto Federal do Rio Grande do Sul

²⁵ Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

escolhido pelos jovens, pois a maioria dos sujeitos residem na zona norte de Porto Alegre. Sendo assim, havia a facilidade de deslocamento para o local, pois são várias as linhas urbanas e metropolitanas de ônibus que passam próximo a este shopping.

Um roteiro prévio de perguntas foi organizado para orientar a pesquisadora nos assuntos que considerava importante para a pesquisa (ANEXO 2). Não era o objetivo seguir estritamente este roteiro, pois a proposta era deixar o entrevistado falar conforme destaca Bernard Lahire (1997):

Antes de tudo, uma parte do trabalho (da profissão) do entrevistador consiste justamente em limitar o máximo possível os efeitos de legitimidade através de sua participação ativa na entrevista e ofuscando sua pessoa em prol da palavra e da experiência dos entrevistados (LAHIRE, 1997, p. 76)

Assim sendo, à medida que as entrevistas foram acontecendo, algumas questões foram incorporadas ao roteiro como forma de lembrar a pesquisadora de perguntar sobre aspectos mencionados pelos outros participantes. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas pela pesquisadora. Com relação à transcrição, optou-se por manter as estruturas de fala, ou seja, não foram corrigidos os erros de português que comumente ocorrem na linguagem falada. Aspectos envolvendo redução de palavras, conjugações verbais erradas, plurais não existentes, gírias foram mantidas e aparecem nos trechos selecionados para análise ao longo de todo o trabalho. Foram suprimidos os palavrões e termos chulos, que em seus lugares aparecem assinalados da seguinte forma: [PALAVRÃO]. Também foram retirados os nomes de instituições escolares (exceto o Colégio Godói) e pessoas que não sabem que foram mencionadas nesse trabalho. Da mesma forma, foram assinalados no texto da transcrição como [NOME DA PESSOA] ou [NOME DA INSTITUIÇÃO].

O próximo capítulo adentra na análise do ensino médio brasileiro, apresentando dados nacionais, estaduais e municipais. Além disso, apresenta os dados relativos aos estudantes e quantidades de turmas do Colégio Godói entre 2010 e 2016 que foram analisados através atas dos resultados finais salvaguardadas na secretaria da instituição de ensino. Esse foi um dos primeiros passos para a constituição da pesquisa, ocorrendo logo no início, e retomando metáforas, contribuiu para a constituição do caminho de pesquisa que seria desenvolvido ao longo dos anos no curso de doutorado. O capítulo também apresenta algumas reflexões sobre o conceito de campo para Pierre Bourdieu.

3. “ENTRANDO EM CAMPO”: O ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES ESFERAS ADMINISTRATIVAS E NO COLÉGIO GODÓI (2010-2016)

Se o enfoque desse trabalho são as trajetórias dos egressos do Colégio Godói entre 2010 e 2016, torna-se necessário analisar o ensino médio dentro do campo educacional brasileiro. Para isso, serão apresentadas algumas reflexões sobre os desafios e transformações que ocorreram nessa etapa educacional nos últimos anos. Houve alterações tanto na parte legislativa quanto em relação ao público estudantil que frequentava esse nível de ensino.

À vista disso, a primeira parte do capítulo se destina a analisar o conceito de campo e capital em Pierre Bourdieu. Posteriormente, adentra-se nas discussões sobre o ensino médio brasileiro, apresentando dados de diferentes níveis administrativos dessa etapa educacional e, por fim, são expostas informações específicas sobre os estudantes e as turmas do Colégio Godói.

3.1. O CAMPO ENQUANTO ESPAÇO SOCIAL COM REGRAS PRÓPRIAS

Campo, capital e *habitus* são três conceitos formulados por Pierre Bourdieu que servem como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos a serem estudados (BRANDÃO, 2010). Este sociólogo compreende que o social é relacional, ou seja, através de interligações entre os conceitos é possível haver uma articulação que possibilite a análise de aspectos sociais. Esses conceitos devem ser repensados continuamente, de maneira que não se tornem “dogmas teóricos”, impossibilitando a análise da realidade social. De acordo com Zaia Brandão (2010), a obra de Pierre Bourdieu não pretende ser um modelo fixo de teoria, em que a realidade tem que ser manipulada para encaixar nesse padrão. Pelo contrário,

Trata-se de uma obra que oferece um conjunto inesgotável de possibilidades de trabalho (empírico) e reflexão (teórica). Aliás, seu denso instrumental teórico-conceitual aplicado a um amplo elenco de objetos empíricos apresenta-se como um constante desafio aos pesquisadores que investem em objetos análogos em outros contextos espaciais e temporais (BRANDÃO, 2010, p. 229).

Nesta seção serão abordados os conceitos de campo e capital²⁶. Bourdieu não utiliza a palavra sociedade, mas sim campos. Ao longo de sua vida, estudou distintos campos (científico,

²⁶ O conceito de *habitus* será retomado no capítulo cinco quando ocorrerá a apresentação e análise das trajetórias dos jovens entrevistados para este trabalho. De forma sucinta, pode-se definir o *habitus* como uma mediação entre o social externo e a subjetividade dos sujeitos. É um sistema construído no passado e que orienta as ações dos agentes no presente. Pode ser modificado de acordo com as experiências vividas, tornando-se uma matriz cultural

artístico, cultural, político, religioso, educativo) e retomou diversas vezes essas definições. Considerando sempre a pesquisa empírica, o sociólogo francês não pretendia criar “leis gerais” dos campos, apesar de considerar que essas definições conceituais poderiam ser pensadas para outros contextos além da França.

Sobre a palavra campo, Patrícia Thomson (2018) comenta as diferentes traduções para o termo e como as distintas analogias abordam aspectos relacionados a esse conceito, sem se referir totalmente a ele.

Em inglês, a palavra “campo” [*“field”*] pode muito bem conjurar uma imagem de uma campina. [...] Em francês, a palavra para esse tipo de campo é *le pré*. Entretanto, Bourdieu não escreveu sobre *les prés* bonitos e benfazejos, e sim sobre *le champ*, que é usado para descrever, *inter alia*, uma área de terra, um campo de batalha e um campo de conhecimento. Há muitas analogias para o *champ* de Bourdieu: (1) o campo onde se joga uma partida de futebol (*le terrain*, em francês); (2) o campo na ficção científica (como em “Ative o campo de forças, Spock!”); ou mesmo (3) um campo de forças na física. O conceito de *champ* ou campo de Bourdieu contém elementos importantes de todas essas analogias, mas não é igual a nenhuma delas (THOMSON, 2018, p. 96, destaque da autora).

Afrânio Catani (2011) ressalta que Pierre Bourdieu sempre advertiu que a noção de campo deve ser definida através da pesquisa empírica. Tanto o conceito de campo quanto as demais definições (*habitus* e capital) só podem ser compreendidas dentro de um sistema teórico que as constitua. Segundo o pesquisador: “os conceitos ou noções são caracterizados não por definições estáticas, mas pelo seus usos e interligações no processo de pesquisa, sendo o ato científico a construção do objeto (CATANI, 2011, p. 191-192)”.

Para Pierre Bourdieu, a sociedade contemporânea não possui uma lógica única, conflito central ou autoridade centralizadora. À proporção que as sociedades se converteram em maiores, com uma divisão social do trabalho mais complexa, alguns domínios de atividades se tornaram autônomos, produzindo seus regramentos e autoridades. Esses domínios autônomos seriam, para este sociólogo, os campos, microcosmos relativamente independentes, com regras próprias e necessidades específicas, com agentes que disputariam a posse do arbitrário cultural e da violência simbólica (isto é, a possibilidade de ditar, organizar e selecionar as regras que comandariam aquele microcosmo). Olga Cortés (2016) argumenta que os campos são atravessados pela história,

que indica as possibilidades para as escolhas dos agentes, de acordo com as posições que eles possuem dentro dos campos e com os capitais adquiridos pela socialização primária ou secundária (SETTON, 2002). Patrícia Thomson declara que “[...] o campo e o *habitus* constituem uma dialética através da qual práticas específicas produzem e reproduzem o mundo social que ao mesmo tempo os cria (THOMSON, 2018, p. 106)”.

[...] sendo sua dinâmica compreendida sob dois níveis, a do agente que visa participar de determinado campo e busca posicionar-se a partir do que apreende desse campo, cuja existência o precede e a do campo que se constrói ao longo do tempo e que, portanto, possui mecanismos de conservação e manutenção assumidos por agentes que dele participam (CORTÉS, 2016, p. 67).

De acordo com a autora, o encontro entre agente e campo pode ser compreendido como o “reencontro de duas histórias”, uma relação dialética entre a historicidade do campo, suas regras, crenças, determinações e o *habitus* do agente, que incorpora essas regras e as atualiza a partir do momento em que aceita participar do jogo do campo. Cecilia Flachsland (2003) discorre sobre dois elementos importantes para a constituição do campo: a existência de um capital comum entre os agentes e a luta pela apropriação desse capital e do campo em si.

O texto “Algumas propriedades dos campos”, de Bourdieu (2003a), presente no livro “Questões de Sociologia”, discorre sobre características desse conceito. Segundo o autor, os campos são espaços estruturados com interesses específicos e agentes que lutam por posições dentro desses espaços. Cada agente se caracteriza por sua trajetória social, seu *habitus* e a sua posição dentro do campo. Esses posicionamentos não são equivalentes, pois alguns contêm mais poder e prestígio que os demais. Assim sendo, quem está em posições privilegiadas consegue elaborar e delimitar as regras do campo. Conforme o autor:

A estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta, ou se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação com um certo campo, portanto nos limites desse campo, e que não é convertível numa outra espécie de capital a não ser em certas condições (BOURDIEU, 2003a, p. 120-121).

Cada vez que o novo adentra no campo ocorre uma disputa, pois o dominante vai tentar defender seu lugar e excluir essa concorrência. Essas lutas são revoluções parciais, porque o objetivo não é excluir o campo, mas sim disputar seu domínio. Ou seja, os dominados não querem acabar com tudo e as estratégias de subversão estão limitadas em manter o campo existindo.

Um dos fatores que põe os diferentes jogos ao abrigo das revoluções totais, de molde a destruir não só os dominantes e a dominação, mas o próprio jogo, é precisamente a importância do investimento, em tempo, em esforços, etc, que a entrada no jogo supõe e que, como as provas dos ritos de passagem, contribui para tornar *impensável*

praticamente a destruição pura e simples do jogo (BOURDIEU, 2003a, p. 122, destaque do autor).

Se cada campo possui sua especificidade, suas regras e interesses específicos, o agente que queira adentrar nesse campo necessita investir seu tempo e interesse para aprender como esse espaço se constitui (em aspectos como linguagens, códigos, regras, posturas). Por isso, as revoluções são parciais, buscando adquirir melhores posições dentro do campo sem o destruir. Se houver a destruição, o tempo investido em aprender esses códigos será perdido. Para que um campo funcione é preciso que os agentes estejam dispostos a “jogar o jogo”, com conhecimento dos códigos presentes na historicidade desse campo.

Sobre essa ideia de jogo, Zaia Brandão (2010) destaca que cada campo possui uma lógica particular de funcionamento, estruturando as relações, as interações e os objetivos específicos a serem alcançados pelos agentes. Sendo assim, há uma estruturação de um “jogo” que precisa ser aprendida pelos agentes, que através de suas ações práticas vão exercitando o “sentido do jogo”, ou seja, improvisando de maneira regrada as ações a partir do *habitus* e dos capitais de cada agente

Nesse sentido, cada campo funciona como um espaço de possibilidades – como um "jogo" em que nas “tomadas de posição” dos agentes decorrem das suas posições relativas na estrutura do campo, e cujas estratégias (*sens du jeu*) estarão relacionadas, simultaneamente, aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar (conservar ou transformar a posição que detém no campo) (BRANDÃO, 2010, p. 231, destaque da autora).

Para explicar essa ideia de investimento em aprender as regras do campo e entender e sua lógica de disputa, Pierre Bourdieu apresenta outro conceito: capital. Esse termo pode remeter a ideia de investimento financeiro, uma moeda corrente dentro do campo, onde os agentes apostam, investem, gastam ou adquirem para manter posições e/ou disputar melhores colocações dentro do campo. Contudo, o capital não se restringe a economia. Segundo Rob Moore:

Portanto, o propósito de Bourdieu é estender o sentido do termo “capital” ao empregá-lo num sistema mais amplo de trocas onde bens de tipos diferentes são transformados e trocados dentro de redes ou circuitos complexos dentro de campos diferentes, e entre eles. Ele tenta afastar da economia a instância estreita da troca mercantil e trazê-la para uma antropologia mais ampla de trocas e avaliações culturais na qual a troca econômica é apenas um tipo (ainda que o mais fundamental) (MOORE, 2018, p. 136-137).

Esta concepção, juntamente com *habitus* e campo, formam a tríade de conceitos que o sociólogo francês utilizou para entender como a desigualdade social se reproduz na sociedade francesa. De acordo com Olga Cortés (2016):

Partindo do pressuposto que o mundo social é resultado da acumulação histórica irreduzível aos acontecimentos momentâneos e considerando que os agentes não são operadores e criadores livres de seu mundo, a noção de capital, sua acumulação e seus efeitos em conjunto com o *habitus* e o campo possuem papel primordial na compreensão dos mecanismos de reprodução social. Por outro lado, o autor [Pierre Bourdieu] exige uma visão dinâmica da inter-relação campo, *habitus* e capital para não recair na tendência rápida de considerar sua teoria uma teoria reprodutivista. Ao contrário, compreender a dinâmica da reprodução social por meio da tríade de elementos permite compreender a dinâmica à qual estão expostos os agentes inseridos nos campos sociais (CORTÉS, 2016, p. 69, destaque da autora).

Há quatro tipos diferentes de capital: econômico, social, cultural e simbólico. Cada agente possui de alguma forma esses capitais, porém podem estar distribuídos de maneiras desiguais. Isso vai interferir nas disputas dos campos em que esses agentes estiverem inseridos. As decisões de investimento desses capitais não ocorreriam por um cálculo racional e consciente. Maria Nogueira e Cláudio Nogueira ressaltam:

Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras, mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte do seu *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 45).

O capital econômico está relacionado ao mundo financeiro: é a quantidade de dinheiro que o agente possui. Esse dinheiro possibilita formas de consumo, estilos de vida, compra de produtos ou serviços. Esse capital econômico pode “abrir portas” dentro dos campos, porém sozinho não proporciona muitas conquistas. Para Bourdieu, as disputas não se restringem à economia, mas ao simbólico. Os novos ricos podem dispor de dinheiro para adquirir bens ou frequentar espaços de elite. Entretanto, esses novos ricos não terão capital cultural para parecer “distintos”. Em comparação com outros indivíduos, que nasceram em famílias dominantes, e que aprenderam “naturalmente” as maneiras de se portar, conversar, interagir em ambientes “distintos”, sem precisar estudar ou se dedicar a isso, esses novos ricos terão que se empenhar e aprender esses novos códigos para parecer como os demais.

Sendo assim, o capital cultural está relacionado a posse ou o conhecimento dos bens culturais tidos como superiores e legitimados como “alta cultura”. Maria Nogueira e Cláudio

Nogueira (2017) alegam que o capital cultural é a legitimação dos bens simbólicos do grupo dominante. Os autores ressaltam que em cada campo de produção simbólica haveria disputas entre o grupo dominante, que está ditando as regras, e os grupos que pretendem assumir esse domínio do campo. O grupo dominante possui o poder de classificar e hierarquizar os bens simbólicos dentro do campo. A partir disso, as pessoas e instituições que produzem e possuem esses bens também são classificadas.

Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e fala popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 33).

Se o grupo dominante dita as regras e define o que é culturalmente privilegiado, há uma arbitrariedade historicamente imposta no que é definido como “distinto”, como cultura legítima. Esse arbitrário cultural transforma-se em uma violência simbólica, pois passa por natural, como se sempre fosse dessa maneira. Por isso, esquece-se que essas definições ocorreram diante de disputas de legitimação, sendo a cultura dominante um exemplo desses embates. À vista disso, quem já nasce dentro desses espaços sociais e familiares que reproduzem essa cultura dominante, aprende como sendo natural essa forma de expressão e de visão de mundo. Já quem nasce em espaços dominados, entende que o “refinamento” depende disso. Reconhece essa forma cultural como legítima e valoriza a sua aprendizagem (acima da aprendizagem familiar e a primeira socialização).

Para Pierre Bourdieu, essa classificação não ocorreria somente pelos bens culturais como literatura, música, obras de arte. As representações e práticas cotidianas construiriam “estilos de vida” que produziriam hierarquias a partir da posse desse capital cultural. À vista disso, o gosto, preferências esportivas, hábitos culinários, vestuário, decoração da casa, expressões corporais, opções de lazer e turismo formam hierarquias culturais que reforçariam e reproduziriam hierarquias sociais. Pierre Bourdieu (2007) destaca que o capital cultural pode existir de três formas: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado. O estado incorporado refere-se ao corpo e à internalização da cultura legitimada pelo indivíduo. É um trabalho de assimilação e cultivo, em que o agente “cultiva-se”:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Aquele que o possui "pagou com sua própria pessoa" e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital

"pessoal" não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) (BOURDIEU, 2007, p. 74-75).

O estado objetivado do capital cultural está em suportes materiais, como livros ou obras de arte. Esses objetos possuem um capital econômico (podendo ser vendidos, herdados ou leiloados) e um capital cultural. O proprietário deve possuir um capital cultural incorporado para entender o valor cultural que um quadro de Van Gogh possui, por exemplo, de maneira a desfrutar dessa posse. Por fim, o capital cultural no estado institucionalizado refere-se a posse de certificados escolares e a formação cultural do indivíduo reconhecida institucionalmente. Podem ser certificados escolares, diplomas ou a posse de cargos adquiridos através de concursos e legitimados por instituições. De acordo com o sociólogo:

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (BOURDIEU, 2007, p. 78-79).

O capital social, para Bourdieu, é o conjunto de relações sociais que uma pessoa possui. Essa rede de relações (familiares, colegas de escola, amigos, colegas de trabalho, sócios de clubes, etc.) favorece um interconhecimento e trocas de favores (materiais e simbólicos) entre indivíduos que são semelhantes e que compartilham *habitus* em comum.

O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2007, p. 67).

Para que essa rede de relações ocorra e que proporcione lucros sociais e simbólicos, é necessário um trabalho de conservação e manutenção de relações duráveis e úteis. Para Bourdieu são necessárias estratégias de investimento social, alquimia da troca (por palavras ou presentes, por exemplo) para que essas relações sejam mantidas, reafirmadas e que prosperem em relação a maiores ou menores possibilidades de poder de ação e reação dos agentes a partir de seus vínculos. De acordo com Maria Nogueira e Cláudio Nogueira:

O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem se relaciona (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 44).

Por fim, o capital simbólico está relacionado com o prestígio, boa reputação ou reconhecimento dos agentes sociais em um ou mais campos. Para Olga Cortés (2016), o capital simbólico é uma lógica de distinção e diferenciação que perpassa os demais tipos de capitais. Esse reconhecimento proporciona vantagens ao indivíduo que o possui, pois é o modo como esse agente é considerado pelos demais.

Assim, o crédito ou a autoridade conferida a determinado agente por meio do reconhecimento em conjunto com a posse das outras três formas de capital em um dado campo é o que confere vantagens concretas na posição ocupada pelo mesmo. O ato de reconhecer e ser reconhecido significa também o poder de reconhecer, de designar o que e quem deve ser reconhecido ou o que é pertinente de ser dito ou não em dado momento em dado campo (CORTÉS, 2016, p. 75)

Pierre Bourdieu compara o campo a um jogo. Essa metáfora encontra-se no livro “*Una invitación a la sociología reflexiva*”²⁷, organizado por ele e Loïc Wacquant (2005), ressaltando que essa comparação deve ser realizada com cautela, pois há diferenças importantes, como primeiro: o campo não é resultado de uma criação deliberada e suas regras não estão codificadas. Segundo: não há um manual de instruções que ensine como “jogar” dentro de qualquer campo. Terceiro: os agentes que decidem participar do jogo, ou lutar dentro do campo, acreditam e confiam no mesmo. Retomando a ideia de revoluções parciais, cada jogador deseja ganhar o jogo e não o destruir. Consequentemente, o campo permanece e a disputa é pela sua dominação.

As cartas que os jogadores possuem para cada rodada podem ser comparadas ao conceito de capital. Para Bourdieu, o capital (econômico, cultural, social, simbólico) permite aos seus possuidores disporem de um poder, uma influência dentro do campo em questão. Dessa forma, os participantes não possuem as mesmas condições de jogo, pois as cartas (capitais) possuem valores e hierarquias distintas. Dependendo da posição que o jogador possui dentro do jogo (campo), suas cartas podem ser coringas ou cartas-mestras que resultam em vantagens dentro da partida. De acordo com Bourdieu e Wacquant:

Em outras palavras, há cartas que são válidas, eficazes em um campo – estas são a espécie fundamental de capital – porém seu valor relativo como cartas coringas

²⁷ Este livro foi originalmente publicado em 1992. Surgiu a partir de gravações dos seminários sobre a obra de Pierre Bourdieu organizados pelos dois professores com seus alunos dos cursos de pós-graduação da Universidade de Chicago e da École des Hautes Études en Sciences Sociales entre 1987 e 1988. O livro está dividido em três partes: a primeira elaborada por Wacquant e versa sobre a sociologia de Bourdieu, a segunda parte é o seminário que aconteceu em Chicago e a última é o seminário na França. A metáfora do jogo foi comentada com os estudantes dos Estados Unidos.

[cartas-mestras] é determinado por cada campo e incluso pelos sucessivos estados do mesmo campo (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 151, tradução nossa).

As jogadas são articuladas não somente pelas possibilidades de cartas na mão de cada jogador. A experiência de jogo, artimanhas e blefes são também importantes para o desempenho ao final da rodada. Essas estratégias e artimanhas das jogadas podem ser comparadas ao *habitus* de cada agente dentro do campo. Assim como as cartas, os *habitus* distintos interferem na visão de jogo e planejamento de cada jogador para atingir seus objetivos (conquistar melhores posições dentro do jogo de maneira a começar a ditar as regras que constituem o mesmo).

À vista disso, os jogadores que dispuserem de boas cartas (alto capital) e souberem as melhores estratégias para disputar o jogo, saem com vantagens. As estratégias podem ser apreendidas de diversas maneiras, inclusive a partir das primeiras socializações (a família). O *habitus* não é um processo individual de raciocínio lógico, mas conta com ensinamentos que podem ser repassados inconscientemente ao sujeitos através das instâncias de socialização. Os jogadores necessitam de boas cartas e estratégias, conseqüentemente, quem não possui esses pré-requisitos pode demorar mais rodadas para entender como o jogo se desenvolve ou, mesmo após várias rodadas, não conseguir uma boa posição dentro do jogo.

As estratégias dos agentes dependem de sua posição no campo, isto é, na distribuição do capital específico e da percepção que tenham do campo segundo o ponto de vista que adotem sobre o campo como uma visão desde um ponto no campo (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 155-156, tradução nossa).

Entre as artimanhas possíveis está a de modificar as regras de jogo de maneira a alterar os valores dos capitais em disputa e, dessa forma, os jogadores que estão em uma posição inferior podem adquirir uma vantagem e conquistar uma posição privilegiada. Podem também trabalhar para mudar o valor relativo das fichas, a taxa de câmbio entre diversas espécies de capital, através de estratégias que desacreditem a forma do capital dos seus opositores e valorizem o capital que tenham em abundância.

Por fim, Bourdieu ressalta que os agentes do campo não são partículas mecânicas que sofrem influências externas. Podem ser instituições ou sujeitos, detentores de capitais, e que, dependendo de sua trajetória e a posição que ocupam no campo, podem decidir por se orientar a preservar o capital adquirido ou a subverter essa distribuição.

As coisas, certamente, são muito mais complicadas, porém penso que esta é uma proposição geral que se aplica ao espaço social em seu conjunto, ainda que não

implique que todos os pequenos possuidores de capital sejam necessariamente revolucionários e que todos os grandes possuidores de capital sejam automaticamente conservadores (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 165, tradução nossa).

Para este trabalho, o campo a ser pensado é o da educação nacional. De maneira específica, o ensino médio brasileiro: etapa educacional que possui um percurso histórico que começou como um espaço de elite, com um ensino propedêutico e reconhecido como uma etapa de passagem, como uma preparação do estudante para ingressar no ensino superior. Posteriormente, essa etapa foi se modificando e, em alguns momentos, adquiriu um caráter de término, principalmente para as classes que estavam ascendendo socialmente pela educação. Houve a vinculação do ensino médio com o ensino profissionalizante, como uma forma de ingressar rapidamente no mercado de trabalho.

Por fim, nas últimas décadas, o ensino médio passou por diferentes reformulações e se tornou, segundo Marise Ramos (2005), um “projeto inacabado”. A autora define essa etapa educacional como inacabada, pois a dualidade histórica ainda não foi resolvida. Há um projeto de ensino que prepara o estudante para o término dos estudos e ingresso no mercado de trabalho, com o objetivo de formar mão de obra qualificada. E, também, há a continuidade do projeto propedêutico, com uma formação mais geral, e com o intuito de continuidade dos estudos, visando o ensino superior. Na próxima seção serão abordadas mais alguns aspectos relacionados ao ensino médio brasileiro, bem como dados nacionais, estaduais e municipais sobre esta etapa de ensino dentro do recorte temporal da pesquisa.

3.2. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUAS (IN)DEFINIÇÕES

Mariano Enguita (2014) compreende o ensino secundário como uma encruzilhada estrutural do sistema educacional, principalmente para países que começaram com uma proposta dividida de educação: de um lado uma educação primária para todos e, por outro lado, uma educação secundária para alguns. Segundo o autor, quando houve a junção entre essas duas propostas educacionais, ocorreu uma mistura de sistemas que não foram constituídos para isso, gerando um conflito aberto: “E creio que não é um fracasso, mas um conflito aberto e encoberto que envolve o conjunto da sociedade e que atravessa, inclusive hoje, a própria instituição escolar e a profissão docente (ENGUITA, 2014, p. 9)”.

O autor utiliza a metáfora do encontro das águas dos rios Negros e Solimões para explicar essa junção entre a educação primária e a secundária. São águas que se encontram e convivem sem se misturar.

Como as águas do Solimões e do Negro, convivem sem se misturar a perspectiva globalista e a disciplinar, a cultura igualitária e a meritocrática, a tradição de adaptação às classes populares ou às classes médias e altas. Noutras palavras, o problema não está simplesmente fora, no choque entre duas instituições fundidas sem que tenham sido fundidos os seus objetivos, nem a sua cultura, nem os seus núcleos profissionais (ENGUIITA, 2014, p. 9)

Dessa forma, o ensino médio é caracterizado como uma etapa “desafiadora”, devido ao alto índice de evasão²⁸, repetência e distorção idade-série. Por ser uma etapa intermediária, Carlos Cury (1998) define como um nó, um emaranhado, devido as diversas intermediações e cruzamentos que perpassam essa etapa educacional, imobilizando de alguma forma a definição dos seus princípios. Segundo o autor:

Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função normativa, a propedêutica e a profissionalizante. Embora, como foi exposto rapidamente acima, o sistema educacional seja elitista e seletivo, pede-se do ensino médio também uma definição sobre a destinação social que lhe é conferida. E, sob as condições contemporâneas, sua fratura torna-se mais explícita e sua importância passa a ganhar mais relevo que antes. Com isso acentua-se a dificuldade para sua definição (CURY, 1998, p. 75).

Nora Krawczyk (2014) argumenta que o ensino médio foi a etapa de ensino que mais sentiu as transformações de ordem social, econômica e cultural que ocorreram a partir da segunda metade do século XX. Por isso que atentar para as políticas educacionais relacionadas ao ensino médio é adentrar em debates controversos e impasses. Principalmente pela sua unificação ao ensino fundamental (ou ensino primário) gerando uma tensão constante entre duas modalidades de ensino pensadas para públicos distintos. Segundo a autora:

Nessa tensão está a disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcelas dos conhecimentos socialmente construídos, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior. Quando as elites e setores médios se afastam do ensino público, à medida que este se expande, abandonam a disputa passando a fortalecer os espaços privilegiados de ensino. Assim, com a escola pública relegada a setores populares, ela perde valor não só econômico, mas também

²⁸ É comum no cotidiano escolar utilizar essa expressão "evasão" sem pensar muito no seu significado. O aluno evadido é um estudante que não frequenta as aulas e possivelmente será reprovado ao final do ano por infrequência. No entanto, essa expressão induz que a responsabilidade por essa situação é exclusiva do estudante, sem pensar nos motivos que o levaram a não participar do ambiente escolar. Questões familiares, de moradia e deslocamento, consumo de drogas, problemas de relacionamento, falta de interesse, bullying, podem ser aspectos que contribuam para que esse estudante abandone a escola. Por isso que essa expressão não foi retirada totalmente deste trabalho, por ser uma nomenclatura cotidiana no ambiente escolar. Contudo, esta tese não concorda com a ideia de que o estudante que não frequenta a escola é exclusivamente responsável por sua condição de evadido, como se estivesse em fuga, escondido do ambiente escolar ou que negasse a sua participação dentro do espaço institucional da escola.

simbólico, produzindo a desvalorização dos diplomas e da profissão docente, e criando o falso binômio quantidade versus qualidade (KRAWCZYK, 2014, p. 16)

Marília Sposito e Raquel Souza (2014) comentam que o discurso sobre a qualidade do ensino médio e sua proposta pedagógica pode ser pensado a partir de um triângulo. No primeiro vértice está a questão da formação de ensino médio, sua identidade própria e conteúdos destinados a essa etapa educacional; em outro vértice está o acesso ao ensino superior, sendo o ensino médio o facilitador desse acesso, e, no terceiro, está a preparação para a experiência no mercado de trabalho, que pode ocorrer a curto, médio ou longo prazo. De acordo com as autoras, nesse triângulo pedagógico as desigualdades sociais se articulam de maneira a enfatizar apenas um dos vértices, dificultando o equilíbrio desse triângulo. Por exemplo: os colégios de elite preferem que seus alunos passem para o ensino superior, enfocando esse vértice em detrimento do acesso ao mercado de trabalho, postergado para um futuro mais distante. Por outro lado, há uma parcela da juventude que necessita do certificado do ensino médio para tentar buscar um emprego melhor imediatamente.

Sobre essa tentativa de melhores empregos e desprestígio de diplomas²⁹, Geraldo Leão (2011) ressalta que há um paradoxo entre o discurso que vincula a educação como um “passaporte para o futuro” ao mesmo tempo que não promove a equidade na educação para todos os brasileiros. Dessa forma, os estudantes compreendem que o certificado do ensino médio é importante para a conquista de um emprego ou para diferentes possibilidades de futuro (como o acesso ao ensino superior) ao mesmo tempo em que não possuem a certeza de que melhores oportunidades realmente surgirão depois de concluída a escola. Segundo o autor:

Nesse contexto de contradições sociais, os jovens experimentam o encontro entre uma gama maior de oportunidades educacionais e socioculturais com um cenário de desigualdades, o que alimenta a distância entre as suas expectativas e demandas e as condições de sua concretização. As motivações e sentidos em relação à escola parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante. Além disso, deve-se levar em conta também o contexto de cada escola, sua história e modo de organização, o perfil da direção e dos professores e vários outros fatores que demarcam a sua singularidade (LEÃO, 2011, p. 107-108).

²⁹ Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1997) comentam no texto “Os excluídos do interior” sobre a desvalorização dos diplomas na França a partir do acesso dos filhos das famílias mais pobres a níveis mais altos do sistema de ensino francês. Dessa forma, os diplomas passam a não ter mais os mesmos valores econômicos e simbólicos que antigamente, vitimando esses novos sujeitos mais uma vez, pois investem na escola e nos diplomas como uma esperança de melhores possibilidade de futuro, porém esses mesmos diplomas estão desvalorizados e não oportunizam as mesmas chances de emprego ou ascensão social pelo estudo.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron organizaram um livro intitulado “A Reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino”, que foi lançado em 1970 e marcou os estudos na educação. Contrariando a ideia de que a escola seria um espaço neutro de igualdade, em que todos teriam as mesmas condições de aprender e conseguir melhores possibilidades de futuro, através de seus méritos pessoais e intelectuais, esses autores apresentaram uma análise do sistema educacional francês³⁰ demonstrando que essa ideia de igualdade não correspondia a realidade. De acordo com Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2002):

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Bourdieu e Passeron (1992) afirmavam que a escola não é o caminho para tornar o mundo um espaço com oportunidades iguais para todos. Pelo contrário, a instituição escolar contribui, através do arbitrário cultural e da violência simbólica, para a manutenção da desigualdade social ao privilegiar um público que está acostumado com um tipo de cultura dominante. Esse domínio através do arbitrário cultural ocorre pela linguagem, elemento de comunicação e seleção cultural.

Sendo assim, os sujeitos que possuem um capital cultural alto que foi ensinado através da primeira socialização, a família, permanecem de maneira mais tranquila dentro do ambiente escolar. Inclusive, se esforçam menos do que os sujeitos que não apresentam esse capital cultural familiar e necessitam aprender com urgência conhecimentos que não são ensinados dentro do ambiente escolar. A escola é pensada, para esses estudantes privilegiados culturalmente, como um espaço de socialização, amizade e construção do capital social.

³⁰ Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992) organizaram sua pesquisa a partir da realidade francesa da década de 1960. Esse momento na França era importante devido aos novos grupos sociais que estavam ingressando no ensino secundário e superior francês. Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma política educacional de expansão de matrículas. Dessa forma, com o passar do tempo, diferentes sujeitos foram seguindo seus estudos e ingressando em níveis educacionais reservados aos grupos tradicionais de elites escolarizadas. Essa massificação do ensino frustrou as expectativas de mobilidade social e enriquecimento econômico dessa geração, pois houve uma inflação de diplomas que acarretou na desvalorização desses títulos em relação ao mercado de trabalho. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a eclosão dos movimentos de 1968 no país (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

A partir dessa desigualdade, a reprodução da sociedade ocorre e o sistema escolar se legitima com sua função social de conservação. A legitimação ideológica da escola se dá pela ideologia do mérito. A culpa pelo mau desempenho pertence ao estudante, bem como os elogios serão destinados aqueles que possuem o “dom” para os estudos e adquirem as melhores notas nas avaliações.

Dessa maneira, Bourdieu e Passeron (1992) perceberam uma docilidade escolar por parte das classes médias, que procuram se esforçar para adquirir capital cultural de maneira a conseguir permanecer estudando e conquistar melhores condições de emprego e futuro. Já aqueles que estão em grupos mais distantes desse arbitrário cultural, sofrem mais com a violência simbólica e são “naturalmente” excluídos. Se por acaso algum desses sujeitos permanecer estudando e conseguir chegar a níveis educacionais não pensados para sua posição, os autores afirmam que ocorreu um processo de superseleção, ou seja, um esforço maior por parte desses sujeitos para estarem em lugares que “não eram para estar”.

Ainda que seja quase sempre dominada pela ideologia burguesa da graça e do dom, a ideologia pequeno-burguesa da ascese laboriosa consegue marcar profundamente as práticas escolares e os julgamentos sobre essa prática, porque ela reencontra e reativa uma tendência à justificação ética pelo mérito que, mesmo relegada ou repelida, é inerente à ideologia dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 211)

Bernard Charlot e Rosemeire Reis (2014) ressaltam que esse estudo foi importante no contexto em que foi lançado por desvelar essas desigualdades que não estavam visíveis para os estudiosos em educação. Contudo, diante desse diagnóstico de que a escola reproduz as desigualdades sociais, por muito tempo a educação ficou sem saída, como se qualquer investida de democratização educacional não fosse considerada uma tentativa de ilusão diante de um sistema que não permite transformações. Segundo os autores:

Quer na França quer no Brasil, atravessou-se, assim, todo um período de universalização do ensino fundamental e abertura do ensino médio sem verdadeiro apoio da sociologia. Ao passo que o sistema escolar se expandia e acolhia cada vez mais jovens de famílias populares, a sociologia esforçava-se para demonstrar que se tratava apenas de massificação, e não democratização, que o lugar da seleção social tinha sido apenas deslocado e que os diplomas, à medida que se multiplicavam, perdiam seu valor no mercado de trabalho (CHARLOT; REIS, 2014, p. 71)

Com relação à inflação de diplomas e seu conseqüente desprestígio em postos de trabalho, Bourdieu e Passeron (1992) já afirmavam esse aspecto para a realidade francesa no livro “A Reprodução” publicado em 1970:

[...] o rendimento econômico e social de um diploma determinado é função de sua raridade nos mercados econômicos e simbólico, isto é, do valor que as sanções desses mercados conferem aos diferentes diplomas e às diferentes categorias de diplomados. Assim, nos países em que a taxa de analfabetismo é muito alta, o simples fato de saber ler e escrever, ou, a fortiori, a posse de um diploma elementar é suficiente para

assegurar uma vantagem decisiva na competição profissional (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 193)

Diante desse impasse, Bernard Charlot e Rosemeire Reis (2014) argumentam que os professores, ao estudarem essa sociologia da reprodução, compreenderam que o problema da escolarização estava nas famílias que não formatavam seus filhos para ingressarem na instituição escolar. Esse discurso se tornou mais recorrente quando ingressaram nas escolas grupos sociais historicamente excluídos, que foram incorporados pela universalização do ensino. A falta de capital cultural desses grupos justificava o mau desempenho, portanto nada precisava ser feito por parte da instituição escolar para diminuir essa distância. Esses grupos adentraram no ensino fundamental, a partir da década de 1990 no Brasil, e, aos poucos, foram finalizando essa etapa e ingressando no ensino médio. Dessa forma, esse nível educacional pensado para poucos foi congregando grupos sociais que não tinham histórico de permanecer estudando até essa etapa secundária. À vista disso, a maneira de olhar dos docentes para esse público estudantil teve que ser modificada e os currículos tiveram que ser reorganizados.

Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2017) também apresentam críticas que foram formuladas posteriormente ao livro “A Reprodução”. Quando se pensa a escola estritamente como uma reprodutora da desigualdade, há um subordinamento dessa instituição que quase anula sua possibilidade de independência e autonomia. Dentro das escolas há uma diversidade, pois nem todos os professores são iguais, na mesma maneira que existem variações no modo de organização das escolas, com seus princípios pedagógicos, seus critérios de avaliação, etc. Por conseguinte, pode haver pequenas transformações onde a princípio foi pensado para reproduzir a exclusão.

O modo como cada estabelecimento se estrutura e a forma como cada professor atua em sala de aula podem reforçar ou amenizar o processo de reprodução das desigualdades. As instituições de ensino e seus profissionais não se restringiriam a identificar e a sancionar as desigualdades iniciais dos alunos relacionadas à sua origem social. Eles interfeririam de múltiplas maneiras no processo de reprodução escolar dessas desigualdades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 98)

Com relação a esse posicionamento, Nora Krawczyk (2014a) ressalta que o desafio com relação ao ensino médio brasileiro é oferecer uma escola dinâmica sintonizada com o mundo contemporâneo e a população que está matriculada nessa etapa educacional. Diante de um aumento de matrículas na década de 1990, diferentes sujeitos chegaram ao ensino médio. Sendo assim, a escola tornou-se massiva, mas não democrática, de maneira que agregue e respeite a todos em suas particularidades.

Nesse contexto, o Brasil está em meio a um processo progressivo de inclusão educacional, pela transformação do Ensino Médio para poucos em universal e obrigatório. Mas, precisamos ter os olhos bem abertos porque, nem por isso, o Ensino Médio deixa de estar exposto às tensões e disputas de poder pela concentração e/ou distribuição dos conhecimentos realmente significativos no mundo atual. A falta de consenso sobre as transformações necessárias, a pressão de distintos grupos profissionais na hora de definir o conteúdo curricular (seja pela convicção da necessidade da sua área na formação do jovem, seja pelo seu potencial de ampliação do mercado de trabalho) e de que alternativas educacionais oferecer aos jovens são exemplo disso (KRAWCZYK, 2014a, p. 81-82).

Não é objetivo desse capítulo retratar as transformações que o ensino secundário brasileiro percorreu ao longo do século XX³¹. No entanto, é necessário retomar alguns aspectos ocorridos nessa etapa educacional a partir dos anos 2010. Segundo Dagmar Zibas (2005), a virada do século XX para o XXI provocou um repensar no ensino médio e seu currículo a partir de quatro aspectos: a explosão por matrículas; as transformações mundiais (na área tecnológica, cultural e socioeconômica), que influenciaram a formação dos jovens para uma realidade em constante mudanças e imprevistos; o desenvolvimento nos jovens de uma cidadania democrática, que contribua para a leitura de mundo de maneira a perceber que a sociedade pode ser transformada e que a educação não se restringe a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e, por fim, as diferentes culturas juvenis que estão presentes no ensino médio e que necessitam ser observadas e pensadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas de maneira a construir uma identificação positiva do estudante com a instituição de ensino.

Enfocando a década de 2010, o ensino médio tinha sido recentemente incluído na educação básica nacional e gratuita através da lei nº 12.061/2009 e da Emenda Constitucional nº 59/2009. Já havia o ENEM, que surgiu em 1998 como forma de avaliar os estudantes que finalizavam essa etapa educacional. Em 2009, o ENEM passou por mudanças, transformando-se em uma prova que ocorria em dois dias, com 180 questões divididas em quatro áreas do conhecimento e uma redação. Com a nota obtida nesse exame, os estudantes poderiam ingressar no ensino superior com bolsas integrais ou parciais em instituições privadas, bem como conquistar vagas nas universidades federais.

Já havia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A primeira foi publicada em 1998 com modificações curriculares enfocando a interdisciplinaridade e a busca por desenvolver competências e habilidades entre os componentes curriculares. Em 2012,

³¹ Para um panorama histórico sobre o ensino secundário brasileiro, desde a Era Vargas (1930) até os anos 2000, ver um capítulo da minha dissertação (SILVA, 2015).

surgiram outras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, um ano depois, em 2013, foi lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Com relação ao ensino médio, essas diretrizes reiteraram a necessidade de reformulações que essa etapa educacional necessitava.

[...] o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento (BRASIL, 2013c, p. 145).

Diante dessa breve retrospectiva de algumas alterações legislativas e curriculares, ocorridas no ensino médio nos anos 2010, é possível inferir como essa etapa educacional é um “nó”. Conforme ressaltam Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017), a falta de consenso sobre o ensino médio nacional e sua proposta educativa justificam as constantes reformas em períodos curtos. “São reformas que tiveram sempre no horizonte a perspectiva de resolver a tensão entre a universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)”.

Jaqueline Moll (2017) argumenta que a ideia de um ensino médio para todos ainda não está incorporada na sociedade brasileira. Isso está relacionado à constituição de um sistema escolar brasileiro tardio, seletivo e excludente, que identificava grupos sociais como não sendo “vocacionados” para o estudo. A autora remete à ideia de Darcy Ribeiro, que afirmava que a crise na educação brasileira era um projeto para manter as estruturas sociais desiguais e excludentes, beneficiando apenas uma elite. Ela justifica essa situação educacional a partir da história política nacional, cheia de rupturas na ordem democrática. Segundo Moll:

O atropelamento dos processos legais e constitucionais, sempre sob o discurso da legalidade e da constitucionalidade, que caracterizou as rupturas da ordem democrática no Brasil, explicita o declínio de períodos históricos que Anísio Teixeira denominou como intervalos democráticos. Em outras palavras, nossa democracia está longe de constituir-se como percurso ascendente, baseado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nos caracterizamos como uma sociedade profundamente desigual, tecida a partir de lugares pétreos demarcados, metaforicamente, como casa-grande e senzala, partindo do pressuposto de que parte significativa da população não teve e não tem direito a ter direitos (MOLL, 2017, p. 64).

Jaqueline Moll (2017) afirma que as políticas educacionais nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) enfocavam o ensino fundamental. Posteriormente, nos governos Lula e Dilma (2003-2016) houve a extensão dos programas educacionais e financiamentos para o ensino médio. Seja pela organização da rede dos Institutos Federais que oferecem um ensino médio qualificado, seja pela

[...] inclusão do ensino médio no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, sobretudo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (MOLL, 2017, p. 67).

Com relação a essas rupturas e modificações legislativas, em fevereiro de 2017 foi publicada a lei nº 13.415 que ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”. Essa lei foi apresentada como Medida Provisória nº 746, implantada em setembro de 2016, que previa modificações no ensino médio. Importante destacar que essas alterações curriculares ocorreram logo após o golpe político que retirou do governo a presidenta Dilma Rousseff e estão inclusas em outras propostas de reformas que promovem uma regressão nos direitos trabalhistas e sociais brasileiros. Para Jaqueline Moll (2017), esses projetos, que modificam várias áreas importantes para a vida da maioria da população, estão inseridos na retomada conservadora que começou através do golpe de 2016. Essas reformas não são inclusivas, pelo contrário, retardam e diminuem os ganhos sociais adquiridos a partir da retomada democrática da década de 1980.

Nora Krawczyk e Celso João Ferreti (2017) analisam a movimentação que resultou na aprovação da lei nº 13.415/2017 e a defesa pela flexibilização do ensino médio. Conforme os autores, em 2013 foi apresentada um projeto de lei nº 6.840 que propunha alterar o ensino médio tornando-o integral e, além disso, modificar seu currículo. As propostas iniciais eram bem parecidas com a Medida Provisória de 2016. Contudo, esse projeto de lei (nº 6.840/2013)

[...] foi profundamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Em função disso foi desativado. Na visão do Movimento, havia-se conseguido evitar o que seria uma desfiguração do ensino médio em seu caráter democrático e em sua concepção (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi organizado no início de 2014 sendo composto por dez entidades do campo educacional³². Com o retorno das movimentações para aprovar essas modificações no ensino médio, esse Movimento se colocou novamente na luta pela defesa de uma outra proposta, porém não conseguiu barrar essas alterações e a Medida Provisória nº 746 foi colocada em execução e aprovada como lei de maneira rápida e sem possibilidades de maiores discussões e alterações.

A lei nº 13.415/2017 propõe uma ampliação da carga horária anual do ensino médio de oitocentas horas (carga horária mínima anual estabelecida pela LDB de 1996) para mil e quatrocentas horas, sendo que há o prazo de cinco anos para que o mínimo de mil horas seja realizado. O currículo do ensino médio foi atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que no momento da aprovação da lei não estava pronta³³. De qualquer maneira, o artigo 35-A define que os objetivos de aprendizagens do ensino médio seguirão quatro áreas de conhecimento, que são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

Sobre as disciplinas presentes nesse novo currículo de ensino médio, o artigo 35-A define que o ensino da língua portuguesa e matemática serão obrigatórios nos três anos de ensino médio (respeitando as comunidades indígenas que terão suas linguagens maternas presentes). Além disso, haverá estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia. O ensino de inglês será obrigatório e poderá haver outras ofertas de línguas estrangeiras, que serão opcionais. Entretanto, não há a definição de tempo em que essas outras disciplinas estarão presentes no currículo do ensino secundário. Somente português e matemática estão legislativamente garantidos por todo o ensino médio. Importante salientar que os conteúdos da BNCC não podem superar a mil e oitocentas horas do total da carga horária

³² As entidades que compõem o Movimento são: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Para maiores informações ver:

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Acesso em: 24 nov. 2019

³³ Em dezembro de 2017 houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental. A BNCC do ensino médio foi homologada um ano depois, em 14 de dezembro de 2018 e está disponível nesse link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 24 nov. 2019.

desse nível educacional³⁴. Sendo assim, o ensino médio terá um período de formação comum e, posteriormente, a dispersão em itinerários formativos.

O artigo 36 apresenta os itinerários formativos para o ensino médio. Com a proposta de flexibilização de seu currículo e formação, os sistemas de ensino poderão ofertar itinerários formativos enfocando as quatro áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) mais a formação profissional e técnica. A forma como se dará essa formação nos sistemas de ensino não está definida pela lei nº 13.415/2017. Inclusive, há a possibilidade de firmar convênios com instituições de educação à distância para cumprir exigências curriculares do ensino médio.

Outra questão está na contratação de profissionais com notório saber para “[...] ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017, online)”. Dessa forma, não há necessidade de formação em licenciatura para atuar no ensino médio, flexibilizando também a formação docente.

Há a definição do cronograma para a implementação dessas alterações no artigo 12, a partir da homologação da BNCC. De acordo com esse artigo:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, online).

Nora Krawczyk e Celso João Ferreti (2017) argumentam que essa lei flexibiliza o tempo escolar, o currículo, a profissão docente, a responsabilidade da União e dos Estados com o ensino médio, bem como o oferecimento do serviço educativo através de parcerias (inclusive com educação à distância). Nas últimas décadas, essa ideia de flexibilização surgiu para se contrapor a uma estrutura estatal de proteção dos direitos trabalhistas e sociais. É um discurso

³⁴ Pensando que o ensino médio deve ter no mínimo 800h em 200 dias letivos, em três anos, o total de carga horária será de 2.400h. Se for 1.000h por ano letivo, o total será 3.000h para todo o ensino médio. Por fim, se chegar ao máximo de 1.400h por ano letivo, a carga horária total do ensino médio será de 4.200h. Se o parágrafo 5º do artigo 35-A define que "A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2017, online), então a BNCC não abarca todo o currículo do ensino médio.

atrelado ao neoliberalismo que defende uma maior autonomia por parte dos indivíduos para construir suas vidas. Sendo assim, há a defesa da flexibilização do ensino médio, das relações de trabalho, da vinculação dos recursos públicos, entre outras questões. No entanto, essa perspectiva de autonomia pode se transformar em desregulamentação e perda de direitos, principalmente em um país desigual como o Brasil. Sobre essa questão os autores ressaltam:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. A eficiência das políticas é medida pela melhor relação custo-benefício e pelos resultados mensuráveis (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)

Criticando a proposta de itinerários formativos, os autores destacam a falta de escolhas por parte dos jovens em seus itinerários. Nem todos os jovens poderão optar pelos itinerários que desejarem, pois não há garantias de que todos estarão à sua disposição. Também não há garantias de melhores condições de infraestrutura escolares, pois isso fica a critério do repasse de verbas (considerando o congelamento de gastos por 20 anos) e de cada estado. Não há garantias de que todos os percursos estarão disponíveis para todos os jovens, pois nem todas as instituições escolares oferecerão os cinco itinerários.

O espírito imediatista com que estão sendo tratados os desafios do ensino médio pode influenciar também as escolhas das opções formativas, podendo os estados ser pressionados a decidir por aqueles mais afinados com a perspectiva economicista (custo-benefício). É de imaginar também, e no mesmo sentido, o risco de reproduzir, por bairro e por escola, a preconceituosa velha ideia de que os pobres necessitam de um diploma profissional porque precisam e querem entrar rapidamente no mercado de trabalho, inclusive reforçada pela possibilidade de os estados organizarem a formação profissional em etapas terminais nas quais o estudante poderá adquirir certificados intermediários de qualificação para o trabalho, incentivando a terminalidade de determinadas trajetórias educacionais (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39).

Sobre esse “novo” ensino médio, Suzane Gonçalves (2017) afirma que remete a uma concepção de educação tecnicista³⁵, com os princípios de racionalidade, eficiência e

³⁵ A concepção de educação tecnicista não é novidade nas legislações educacionais do Brasil. Durante a ditadura civil-militar, a lei 5.692/1971 determinou mudanças que favoreceram o tecnicismo, principalmente no segundo grau. Segundo Germano (2000) a lei 5.692/71 transformou o ensino primário em primeiro grau, com a duração de oito anos, e o ensino secundário tornou-se segundo grau (podendo ter a duração entre três a quatro anos). Contudo, esse ensino de segundo grau seria profissionalizante, com diversas habilitações profissionais. Todos os estudantes do segundo grau se formavam em uma habilitação profissional, atrelando a educação às necessidades do mercado.

produtividade, atrelando a educação e a escola na preparação de indivíduos eficientes para a produção. A autora discorre também sobre o aumento das desigualdades educacionais entre escolas privadas, que organizarão seus currículos para competirem por desempenhos no ENEM, enquanto os estudantes da rede pública terão que seguir por itinerários formativos com a ênfase que o sistema estadual oferecer, não tendo em vista mais uma formação integral dos estudantes. A autora destaca que os principais defensores da reforma são empresários, que tiveram seus interesses contemplados.

Suzane Gonçalves (2017) critica a ampliação da carga horária, que dificultaria a permanência no ensino do jovem que necessita trabalhar. A garantia de sobrevivência está presente nas decisões dos jovens em permanecer estudando ou não. Tanto a sobrevivência imediata pode levar o estudante a evadir a escola e seguir a vida trabalhando quanto a ideia de que não há melhores possibilidades de futuro, sendo desnecessário permanecer estudando. Maria Corrochano (2014) argumenta que os jovens brasileiros não estão caracterizados pela moratória em relação ao trabalho. Uma parcela importante tenta conciliar trabalho e estudo, pois utiliza a remuneração salarial para usufruir sua condição juvenil, gastando os recursos financeiros em produtos ou lazer destinados à sua idade e gostos. Se a carga horária do ensino médio aumentar, a possibilidade de estudar e trabalhar ficará prejudicada.

Isto posto, esta seção foi pensada para apresentar alguns aspectos relacionados ao ensino médio nos últimos anos, principalmente a partir da década de 2010, quando inicia o recorte temporal dessa pesquisa. A próxima seção se propõe a apresentar dados sobre essa etapa escolar nos níveis nacionais, estaduais e municipais para posteriormente comparar com a análise das atas dos resultados finais do Colégio Estadual Cândido José de Godói de maneira a pensar os percursos escolares desses jovens em comparação com os dados oficiais sobre o ensino médio.

3.3. O ENSINO MÉDIO EM DIFERENTES ESFERAS ADMINISTRATIVAS (2010-2016)

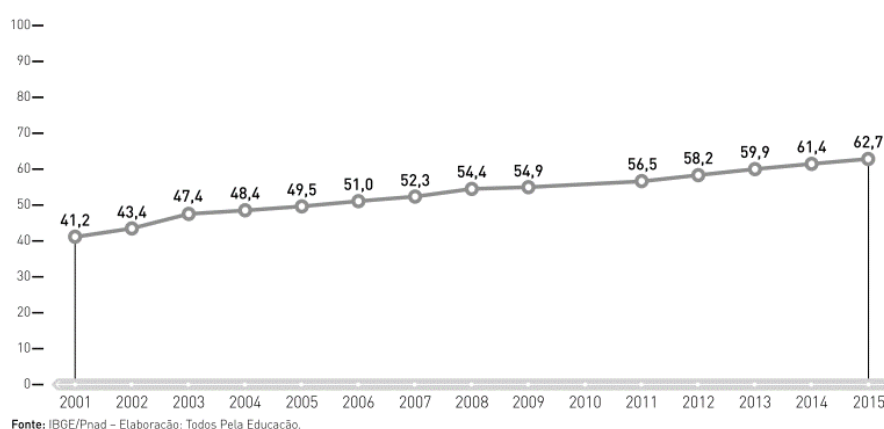
Este capítulo iniciou com algumas considerações teóricas sobre campo e capital, conceitos importantes para a teoria de Pierre Bourdieu. Em seguida, analisou-se alguns aspectos sobre o campo desta pesquisa: o ensino médio brasileiro, apresentando reflexões de diferentes autores sobre a escola e a trajetória do ensino secundário nacional a partir da década de 2010.

De alguma forma essa tendência tecnicista e de formação de mão de obra permanece na reforma do ensino médio de 2017.

Agora, esta seção pretende apresentar alguns dados nacionais, estaduais e municipais sobre o ensino médio de maneira a contribuir nas análises do campo e para contextualizar posteriormente os dados elaborados para o Colégio Estadual Cândido José de Godói. As informações relacionadas ao ensino médio foram obtidas através do Anuário Brasileiro da Educação Básica³⁶ e das Sinopses Estatísticas da Educação Básica organizadas pelo Inep³⁷.

Sobre a taxa líquida de matrículas³⁸ do ensino médio, o Anuário Brasileiro de 2017 e 2019 apresentaram os seguintes dados nacionais entre 2001 e 2018.

Gráfico 1 - Taxa líquida de matrículas no ensino médio entre 2001 e 2015 (%) – Brasil



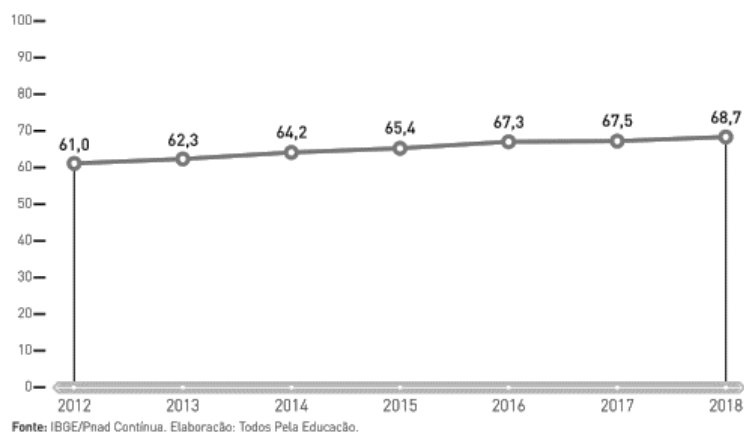
Fonte: Anuário Brasileiro da Educação da Educação Básica (2017)

³⁶ O Anuário Brasileiro da Educação Básica é uma publicação anual organizada pelo movimento Todos pela Educação e pela Editora Moderna. Os dados publicados e analisados nessa edição são gerados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e pelo Ministério da Educação.

³⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao MEC. Foi criado em 1937 e possui como missão contribuir para a elaboração de políticas educacionais nos diferentes níveis de governo para contribuir no desenvolvimento do país. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica apresentam dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação. Site: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

³⁸ A taxa líquida de matrículas é a divisão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar no ensino médio (15 a 17 anos) e a população total na mesma faixa etária.

Gráfico 2 - Taxa líquida de matrículas no ensino médio entre 2012 e 2018 (%) – Brasil

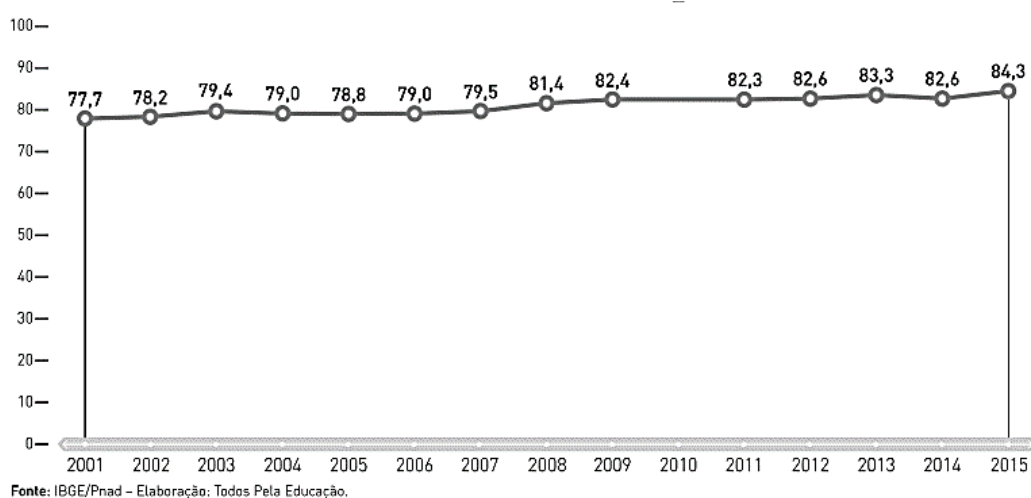


Fonte: Anuário Brasileiro da Educação da Educação Básica (2019)

Quando comparamos os dados dos dois gráficos, acompanhamos um crescimento ao longo dos anos. Entre 2001 e 2015, o aumento na taxa líquida de matrículas foi de 21,5 pontos percentuais. Nos últimos anos o crescimento foi contínuo: comparando as diferenças entre as taxas de 2009 até 2015 (seis anos) a diferença percentual é de 7,8 pontos. Realizando o mesmo cálculo para o gráfico 2, entre 2012 e 2018 a diferença foi de 7,7 pontos percentuais. Porém, a taxa líquida de matrículas no Brasil para o ensino fundamental no mesmo período é superior a 90%, indicando que para o ensino médio há uma diminuição no público estudantil.

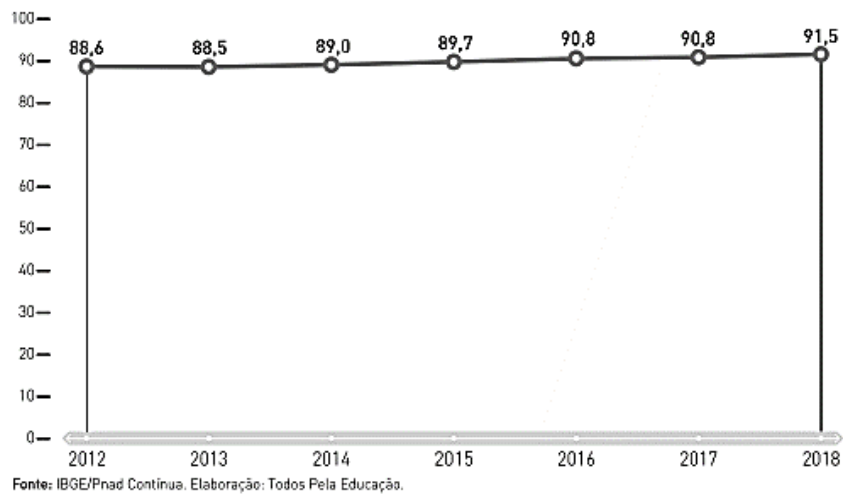
Os próximos dois gráficos indicam a taxa de atendimento dos jovens entre quinze e dezessete anos que estão na escola independente da série.

Gráfico 3 - Taxa de atendimento de jovens entre 15 e 17 anos entre 2001 e 2015 (%) – Brasil



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação da Educação Básica (2017)

Gráfico 4 - Taxa de atendimento de jovens entre 15 e 17 anos entre 2012 e 2018 (%) – Brasil

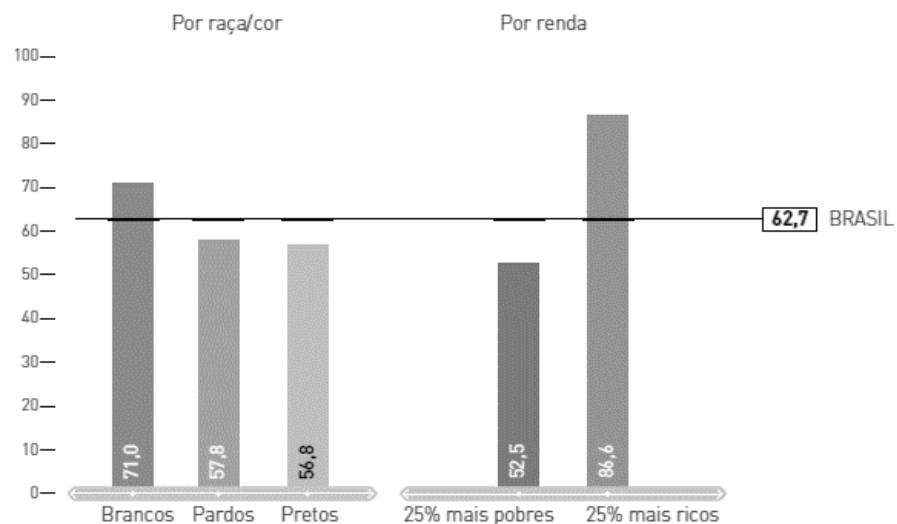


Fonte: Anuário Brasileiro da Educação da Educação Básica (2019)

Quando se analisa a taxa de atendimento escolar dos jovens com idade para o ensino médio (entre 15 e 17 anos), é possível perceber que os jovens estão dentro da escola, mas não na etapa educacional esperada. Podem estar retidos no ensino fundamental, bem como inscritos em outras modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No gráfico 4 indica que o ano de 2016 foi o primeiro a registrar uma porcentagem acima de 90% dos jovens entre 15 e 17 frequentando a escola.

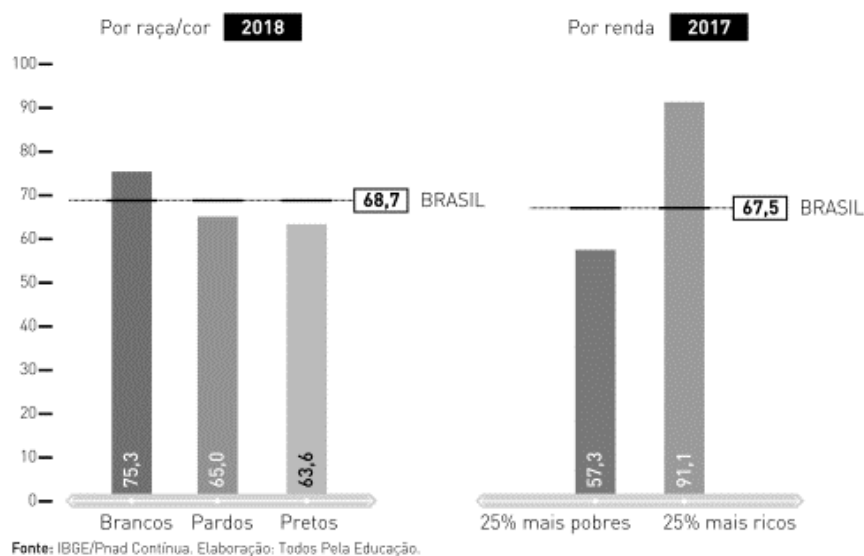
A taxa líquida de matrículas se modifica quando se consideram aspectos econômicos ou raciais. Os Anuários Brasileiros analisados apresentaram dados sobre esses recortes sociais nos anos de 2015, 2017 e 2018. Observe os gráficos abaixo:

Gráfico 5 - Taxa líquida de matrículas no Ensino Médio (%) – Brasil – 2015



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017)

Gráfico 6 - Taxa líquida de matrículas no Ensino Médio (%) – Brasil – 2017 e 2018



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019)

De acordo com o gráfico 5, para os 25% mais ricos do país, a taxa líquida de matrículas para o ensino médio sobe 23,9 pontos percentuais além da média nacional (de 62,7% para 86,6%). Como essa parcela populacional em sua maioria é branca, se observa uma taxa líquida de matrículas superior para brancos do que para pretos e pardos. Quando se considera a parte da população mais pobre, o acesso ao ensino médio diminui, tendo uma diferença de 10,2 pontos percentuais abaixo da média nacional (de 62,7% para 52,5%). À vista disso, mesmo que a taxa líquida de matrículas tenha aumentado com o passar dos anos, pois em 2001 o índice era de 41,2% e em 2015 passou para 62,7%, é necessário estar ciente que esses números se modificam quando são relacionados com aspectos econômicos e raciais. Quando se compara as taxas entre os gráficos, é possível perceber um aumento em todas as porcentagens, porém não houve uma mudança estrutural: brancos e ricos continuam acima da média nacional.

Com relação ao Rio Grande do Sul, essa taxa líquida de matrículas, para o período entre 2001 e 2015, variou menos (11,9 pontos percentuais), conforme a tabela abaixo:

Tabela 4 - Taxa líquida de matrículas (%) – Rio Grande do Sul

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Taxa	48,3	50,3	52,8	56,4	53,1	55,3	53,8	55,6	55,8	55,3	54,3	58,7	59,2	60,2

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017)

Comparando as taxas estaduais com as nacionais, até 2009 o Rio Grande do Sul possui uma taxa líquida de matrículas maior que a nacional. A partir de 2011 até 2015, houve uma inversão e a taxa nacional superou a estadual.

O Anuário Brasileiro apresenta duas tabelas sobre algumas possibilidades de estudo dos jovens entre 15 e 17 anos para os anos de 2015 e 2018. Seguem abaixo:

Tabela 5 - Jovens entre 15 e 17 anos que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2015

Ensino Médio
Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2015

	População	%
Ensino Fundamental	1.895.317	18,0
Ensino Médio	5.951.525	56,4
Alfabetização de Jovens e Adultos	5.832	0,1
Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	118.267	1,1
Educação de Jovens e Adultos - Médio	37.130	0,4
Ensino Superior	281.527	2,7
Pré-vestibular	15.492	0,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	1.543.713	14,6
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	699.734	6,6
Total	10.548.537	100,0

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017)

Tabela 6 - Jovens entre 15 e 17 anos que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2018

Jovens de 15 a 17 anos por etapa de ensino em que estão matriculados ou que estão fora da escola – 2018

	População	%
Ensino Fundamental	1.826.920	18,7
Ensino Médio	6.173.340	63,1
Alfabetização de Jovens e Adultos	5.442	0,1
Educação de Jovens e Adultos - Fundamental	218.827	2,2
Educação de Jovens e Adultos - Médio	47.950	0,5
Ensino Superior	208.940	2,1
Não estudam e não concluíram o Ensino Médio	787.380	8,0
Não estudam, mas concluíram o Ensino Médio	515.760	5,3
Total	9.784.560	100,0

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019)

Comparando as tabelas, percebe-se que a população nessa faixa etária diminuiu entre os anos. Da mesma forma, a porcentagem relativa dos jovens que estão matriculados no ensino fundamental aumentou, sendo que em 2015 eram 18% do total e em 2018 representavam 18,7% do total. Importante destacar que o ensino fundamental de nove anos iniciou em 2007, ou seja, em 2015 era o último ano do ensino fundamental de oito anos. A partir de 2016, passou a existir o nono ano e o estudante pode finalizar o ensino fundamental com quinze anos completos (o que contribuiria para o aumento da porcentagem dos matriculados nessa etapa de ensino).

Os estudantes do ensino médio também aumentaram, passando de 56,4% do total em 2015 para 63,1% do total em 2018. Os estudantes inscritos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tanto de fundamental quanto de médio, também aumentaram alguns pontos percentuais entre os dois anos. Esse aumento no público estudantil reduziu a porcentagem dos jovens que não estudam e não concluíram o ensino médio (passando de 14,6% em 2015 para 8% do total de jovens em 2018). Da mesma forma, diminuiu a quantidade de jovens que não estudam, mas finalizaram a educação básica (em 2015 eram 6,6% e em 2018 baixou para 5,3%).

Pode-se pensar nessa parcela juvenil que não está mais estudando como pertencente à “geração nem-nem”³⁹, sujeitos entre 15 e 29 anos que não estão estudando e também não estão no mercado de trabalho. Com relação ao termo, Mariléia Silva (2016) ressalta o julgamento moral que pode estar atrelado ao “nem-nem”, como se os jovens não estivessem preocupados em estudar ou trabalhar, vinculando, mais uma vez, a juventude como um tempo de moratória social, sem responsabilidades com o futuro.

Começaríamos com a ideia representada de que poderia se tratar de uma geração *nem isso, nem aquilo*, ou seja, jovens que nada fazem: não tomam iniciativa, não são proativos, desistem com facilidade e, por suposto, estariam na contramão do discurso da empregabilidade (SILVA, 2016, p. 122, destaque da autora).

A autora continua argumentando que o “nem-nem” pode aludir à infantilidade e imaturidade, realizando o jogo de palavras entre “nem-nem” (nem estuda e nem trabalha) e “neném” (bebê, criança recém-nascida). Para seu estudo, Mariléia Silva (2016) utilizou dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem em Domicílio) de 2012, que indicava o seguinte quadro: a população jovem entre 15 a 29 anos que não trabalhava e nem estudava era 9,6 milhões de pessoas, representando 19,6% dessa população na respectiva faixa etária. Desses 9,6 milhões de sujeitos, 70,3% eram jovens mulheres, apontando uma questão de gênero nessa

³⁹ Com relação ao termo “nem-nem”, há variantes em outros idiomas, por exemplo: *ni-ni* em espanhol ou NEET (*not in education, employment or training*) em inglês.

parcela juvenil⁴⁰. Outro aspecto dessa pesquisa que pode contribuir para a ideia de juventude irresponsável é que dos jovens “nem-nem”, 58,4% já tinham um ou mais filhos. Segundo a autora, isso poderia

[...] dar margem a condenar pela *irresponsabilidade* da procriação sem planejamento familiar, culminando no seguinte julgamento: a geração *nem nem* é constituída por aqueles que não desejam estudar e nem trabalhar, posto que ainda não amadureceram o suficiente ou não se atentaram aos novos desafios exigidos pelo mundo globalizado (SILVA, 2016, p. 123, destaque da autora).

No que concerne aos “nem-nem”, Adalberto Cardoso (2013) argumenta que esse fenômeno não pode ser tratado como algo novo, pois se trata do desemprego juvenil em larga escala. O autor destaca diferenças encontradas entre o contexto europeu e o brasileiro. Para a Europa, os dados utilizados foram da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) entre as décadas de 1990 e 2010. Segundo o autor, a partir da crise econômica de 2008, ocorreu um aumento dessa parcela “nem-nem” da população juvenil europeia. Os jovens de classe média foram afetados e perceberam que seus projetos de manter a condição social de seus pais (ou até melhorá-la) não iriam acontecer. Sendo assim, essa condição “nem-nem” foi vivida como forma de luta contra o neoliberalismo, surgindo diferentes movimentos de contestação e de melhorias de vida a partir de 2008 na Europa.

Já para o caso brasileiro, Cardoso (2013) afirma que a geração “nem-nem” é uma condição de permanência das desigualdades na sociedade brasileira. Utilizando-se de dados do IBGE, o autor destaca que os jovens “nem-nem” fazem parte de um problema estrutural que gera exclusão e desigualdade a longo prazo:

No Brasil, a recorrência no tempo da taxa “nem nem” de exclusão (que lhe confere um caráter estrutural) não produziu os mesmos protestos que na Europa, em parte porque ela afeta mais as classes subalternas e as famílias mais pobres. E é exatamente por essa razão que o país não pode considerar normal ou aceitável que um em cada dez de seus jovens do sexo masculino entre 18 e 25 anos esteja fora da escola e do mercado de trabalho. Essa proporção não é homogeneamente distribuída no território, sendo muito pior nas regiões e municípios mais pobres do país e, mais ainda, nas famílias de baixa renda. Isto é, a taxa “nem nem” de exclusão é maior nas regiões e famílias mais vulneráveis, e, nesse sentido, deve ser tratada como um dos elementos centrais dessa vulnerabilidade (CARDOSO, 2013, p. 310).

⁴⁰ Ismália Silva (2017) e Adalberto Cardoso (2013) argumentam que historicamente no país coube às mulheres o trabalho não remunerado com relação aos cuidados da casa e dos filhos. Sendo assim, essa característica dificulta a entrada e a permanência da mulher no mercado de trabalho formal ou a sua continuidade nos estudos, principalmente quando elas são as únicas responsáveis pela criação dos filhos. Cardoso (2013) ressalta que mesmo quando se constitui uma família (e a mulher não está como única responsável), o companheiro pode perder o emprego ou ter um vínculo empregatício menos qualificado e instável, favorecendo que a mulher procure retornar ao mercado de trabalho ou continuar estudando para melhores oportunidades de emprego. Essa busca será em condições de desvantagens com as demais mulheres que não saíram do mercado de trabalho ou permaneceram estudando e naquele momento estão melhores qualificadas.

Importante salientar que Cardoso (2013) não concorda com o recorte etário utilizado pela OCDE, dos 15 aos 29 anos. O autor considera que não faz sentido comparar um jovem de 15 anos com outro de 29, pois os momentos biográficos, suas potencialidades e possibilidades são distintas. À vista disso, propõe que a faixa etária dos “nem-nem” seja pensada dos 18 aos 25 anos. Aos 18 anos, o sujeito estaria provavelmente com sua trajetória escolar finalizada e entrando no mercado de trabalho. Dessa forma, essa idade seria geradora

[...] das tensões e inseguranças típicas das transições biográficas cruciais, e que resulta em frustração de expectativas de emprego para boa parte deles ou, ainda, de inserção precária e insegura no mercado de trabalho (CARDOSO, 2013, p. 301).

A delimitação final de 25 anos justifica-se através da estabilidade nas taxas “nem-nem” observada pelo autor dos 25 aos 29 anos, como se a idade a partir desse momento perdesse influência:

Isto é, parece plausível imaginar que, na explicação da condição “nem nem”, ganham relevância características multidimensionais, extraetárias, relativas ao ambiente social mais geral em que os jovens passam a circular (CARDOSO, 2013, p. 301).

À vista disso, a faixa etária utilizada por Cardoso (2013) não abarca os estudantes do ensino médio. Contudo, pode-se pensar que esses sujeitos que aparecem nas tabelas estando fora da escola e não concluindo a educação básica, sofrem com as consequências dessa desigualdade estrutural assinalada pelo autor. Mesmo que a conclusão da educação básica não seja garantia de continuidade dos estudos ou de emprego digno, os jovens percebem que sem os certificados de conclusão dos ensinos fundamental e médio a possibilidade de encontrar um emprego se torna mais difícil, favorecendo o desemprego ou subemprego juvenil.

Deste modo, Adalberto Cardoso (2013) anuncia que combater a condição “nem-nem” dos jovens é combater um mecanismo gerador de exclusão e desigualdade a longo prazo. Para isso, o autor enumera caminhos possíveis, a partir de políticas públicas destinadas a esse grupo social, como: inclusão emergencial via mercado, por meio de políticas de renda, investimentos na educação, incentivos aos jovens para que permaneçam na escola, políticas de cotas para o ingresso nas universidades e ensino técnico, acessibilidades para portadores de necessidades especiais, educação sexual de maneira a evitar gravidez na adolescência e investimentos de empregos de qualidade. Essas políticas a longo prazo desativariam esse mecanismo gerador de desigualdades na sociedade brasileira.

O Anuário Brasileiro de 2017 apresenta a porcentagem de jovens de 19 anos que finalizaram a educação básica entre 2001 e 2015. A tabela abaixo apresenta os dados nacionais e estaduais.

Tabela 7 - Jovens de 19 anos que concluíram o ensino médio (%)

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	33,3	35,9	38,1	39,9	41,4	44,8	46,6	48,5	51,6	53,4	53	54,3	56,7	58,5
RS	33	40,3	38,9	47,4	41,4	51,6	44,5	48,9	52	53,6	49,3	48,8	56,4	57,6

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017)

Salienta-se que um jovem de 19 anos que tenha finalizado a educação básica pode ter tido em seu percurso escolar momentos de repetência ou evasão, pois a idade estipulada para finalizar a escola de ensino médio é de dezessete anos. Como é possível observar pela tabela, houve um aumento na porcentagem comparando 2001 com 2015, porém há uma flutuação entre os anos, tanto para o Brasil quanto para o Rio Grande do Sul.

Sobre a quantidade de matrículas no ensino fundamental e médio para Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre, entre 2010 e 2016 (recorte temporal da pesquisa), as Sinopses Estatísticas do Inep indicam os seguintes dados:

Tabela 8 - Número de matrículas ensino fundamental (2010-2016)

BRASIL			
ANO	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	31.148.207	16.893.490	14.254.717
2011	30.490.476	16.486.880	14.003.596
2012	29.826.627	16.134.889	13.691.738
2013	29.187.602	15.877.501	13.310.101
2014	28.571.512	15.805.134	12.766.378
2015	27.931.210	15.562.403	12.368.807
2016	27.691.478	15.442.039	12.249.439
RIO GRANDE DO SUL			
ANO	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	1.540.142	802.768	737.374
2011	1.503.344	790.798	712.546
2012	1.463.240	813.238	650.002
2013	1.422.852	794.950	627.902
2014	1.374.717	771.776	602.941
2015	1.337.697	747.314	590.383
2016	1.338.719	725.732	612.987
PORTO ALEGRE			
ANO	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2010	187.288	99.852	87.436
2011	182.785	96.938	85.847

2012	178.595	101.500	77.095
2013	172.826	98.439	74.387
2014	166.765	95.440	71.325
2015	160.610	92.585	68.025
2016	162.374	90.212	72.162

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

É possível perceber uma diminuição nas matrículas totais em todos os níveis administrativos. Essa diminuição ocorre também entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Adentrar no ensino público não é o problema, a questão está em permanecer estudando e ter persistência para continuar dentro do sistema escolar. Se essa dificuldade já está presente no ensino fundamental, no ensino médio se torna pior. Primeiro, porque o ensino médio está “no meio do caminho”, ou seja, recebe estudantes do ensino fundamental que podem não ter um percurso escolar tranquilo, desistindo de continuar os estudos depois de algumas tentativas. Além disso, nem todos os estudantes que finalizam o ensino fundamental continuam estudando, encerrando seu percurso escolar nessa primeira etapa.

Pensando a partir de Bourdieu e Passeron (1992), o arbitrário cultural e a violência simbólica já produziram desistências ao longo do fundamental, portanto os estudantes do ensino médio podem ser considerados persistentes. Esse aspecto da violência simbólica que afasta uma parcela estudantil deve ser considerado juntamente com a desigualdade social brasileira que favorece o abandono dos estudos. A tabela abaixo apresenta as matrículas por modalidade de ensino secundário para o mesmo recorte temporal. Salienta-se que a sigla EM significa Ensino Médio.

Tabela 9 - Número de matrículas por modalidade de ensino médio (2010-2016)

BRASIL				
ANO	TOTAL	EM propedêutico	Normal/Magistério⁴¹	Curso Técnico Integrado (EM Integrado)
2010	8.358.647	7.960.337	182.537	215.773
2011	8.401.829	7.979.293	164.800	257.736
2012	8.377.942	7.945.765	133.608	298.569
2013	8.314.048	7.855.385	120.246	338.417
2014	8.301.380	7.833.168	101.224	366.988
2015	8.076.150	7.590.465	93.919	391.766
2016	8.133.040	7.601.197	102.833	429.010
RIO GRANDE DO SUL				
ANO	TOTAL	EM propedêutico	Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado (EM Integrado)
2010	411.763	391.931	14.341	5.491
2011	404.940	384.621	12.246	8.073
2012	402.506	379.529	11.173	11.804
2013	396.297	370.162	10.870	15.265
2014	396.596	366.387	10.998	19.211
2015	385.200	352.640	11.596	20.964
2016	357.808	324.223	11.285	22.300
PORTO ALEGRE				
ANO	TOTAL	EM propedêutico	Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado (EM Integrado)
2010	49.339	48.047	1.292	-
2011	48.346	47.163	1.119	64
2012	48.309	46.794	1.096	419
2013	47.250	45.488	1.077	685
2014	48.141	46.117	1.165	859
2015	47.359	45.351	1.116	892
2016	42.665	40.746	1.135	784

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Nesse recorte temporal, o Rio Grande do Sul perdeu 53.955 matrículas de ensino médio totais entre 2010 e 2016. Já Porto Alegre teve uma diminuição de 6.674 matrículas para o ensino médio. Através da tabela é possível perceber que a maioria das matrículas nos três níveis está no ensino médio propedêutico. Após um crescimento nas matrículas nacionais, há um período de queda. Interessante perceber que as matrículas do ensino médio integrado aumentaram entre

⁴¹ O curso Normal/Magistério forma docentes para trabalhar com a Educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Não é uma graduação, mas um curso de nível médio. Seu surgimento no país é antigo, remonta a 1835 com a criação da Escola Normal no Rio de Janeiro. Diversas reformulações ocorreram desde o período imperial até a República, sendo que nos anos 1940 e 1950 este curso foi fundamental para formação das professoras que trabalhavam no ensino primário. Pelo site da SEDUCRS, o curso Normal/Magistério ocorre no Rio Grande do Sul de duas formas: integrado ao ensino médio, dividido em três blocos (Formação Geral, Parte Diversificada e Formação Profissional), com a duração de 3 anos e 6 meses (sendo esses seis meses o estágio supervisionado). A outra modalidade é o Curso Normal enquanto aproveitamento de estudos, posterior ao ensino médio, com a duração de dois anos (incluído um estágio supervisionado de seis meses). Maiores informações ver: <https://educacao.rs.gov.br/curso-normal> Acesso em: 27 dez. 2019.

2010 e 2016, contrariando os números quando se observa somente a totalidade de matrículas. No caso de Porto Alegre, não foi registrada nenhuma matrícula em 2010 para o ensino médio integrado. Porém, a partir de 2011 surgiram esses dados e em 2016 havia 784 sujeitos cursando essa modalidade de ensino.

Com relação às matrículas divididas por série e por mantenedora, os dados apresentados são:

Tabela 10 - Matrículas da PRIMEIRA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)

BRASIL						
ANO	TOTAL EM	Total 1ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	8.358.647	3.472.373	39.363	3.033.846	32.458	366.706
2011	8.401.829	3.425.009	45.472	2.970.212	30.129	379.196
2012	8.377.942	3.411.191	47.460	2.940.017	27.552	396.162
2013	8.314.048	3.359.382	48.230	2.899.315	24.547	387.290
2014	8.301.380	3.362.127	52.587	2.893.077	21.687	394.776
2015	8.076.150	3.198.357	57.704	2.740.065	19.494	381.094
2016	8.133.040	3.176.240	66.954	2.740.561	18.355	350.370
RIO GRANDE DO SUL						
ANO	TOTAL EM	Total 1ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	411.763	182.204	2.550	161.453	2.019	16.182
2011	404.940	179.287	3.585	157.867	1.581	16.254
2012	402.506	181.458	3.693	158.594	2.507	16.664
2013	396.297	169.350	3.547	147.318	2.397	16.088
2014	396.596	167.772	4.133	144.753	2.345	16.541
2015	385.200	161.016	4.518	138.009	1.995	16.494
2016	357.808	135.565	4.796	122.376	1.864	6.529
PORTO ALEGRE						
ANO	TOTAL EM	Total 1ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	49.339	21.014	261	16.178	37	4.538
2011	48.346	20.683	321	15.846	28	4.488
2012	48.309	21.997	325	16.368	469	4.835
2013	47.250	20.872	329	15.396	586	4.561
2014	48.141	21.082	366	15.463	587	4.666
2015	47.359	20.847	354	15.044	513	4.936
2016	42.665	15.082	347	13.199	468	1.068

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

A tabela 10 exibe na segunda coluna o total de matrículas por todas as séries do ensino médio para posteriormente, na terceira coluna, apontar as matrículas da primeira série. Por ser o primeiro ano do ensino médio, a quantidade de matrículas é maior que os demais anos. Desse total, é possível afirmar que as escolas estaduais predominam na quantidade de estudantes.

Destaca-se nessa tabela o ensino privado. Em todas as esferas administrativas, a queda das matrículas entre 2015 e 2016 foram as mais altas nas escolas particulares. No caso do RS, em 2015 houve 16.494 matrículas na primeira série. No ano seguinte, a queda foi de 9.965 estudantes a menos. Em Porto Alegre ocorreu a mesma situação, com 3.868 alunos a menos entre 2015 e 2016 na rede privada. As matrículas que cresceram nesse período foram da rede federal, devido ao crescimento dos Institutos Federais que oferecem esse nível de ensino. A seguir serão apresentadas as matrículas da segunda série.

Tabela 11 - Matrículas da SEGUNDA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)

BRASIL					
ANO	Total 2ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	2.579.183	28.383	2.206.279	27.826	316.695
2011	2.634.905	30.243	2.247.659	23.526	333.477
2012	2.611.416	35.571	2.206.705	21.802	347.338
2013	2.618.081	37.473	2.210.542	19.373	350.693
2014	2.607.836	37.547	2.207.818	17.177	345.294
2015	2.611.531	39.979	2.208.695	15.929	346.928
2016	2.572.939	44.817	2.175.115	15.359	337.648
RIO GRANDE DO SUL					
ANO	Total 2ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	118.293	2.025	100.909	1.506	13.853
2011	117.797	2.102	99.995	1.352	14.348
2012	117.031	2.759	98.429	1.372	14.471
2013	125.434	2.824	106.407	1.629	14.574
2014	121.431	2.822	102.971	1.357	14.281
2015	122.030	3.256	102.836	1.358	14.580
2016	116.487	3.330	97.162	1.221	14.774
PORTO ALEGRE					
ANO	Total 2ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	13.009	225	8.913	37	3.834
2011	13.361	244	9.044	17	4.056
2012	13.088	291	8.680	210	3.907
2013	15.035	269	10.275	348	4.143
2014	14.577	300	10.044	215	4.018
2015	14.682	330	10.085	218	4.049
2016	14.894	322	9.982	197	4.393

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Houve uma diminuição na quantidade de matrículas entre a primeira e a segunda série. Isso vai se tornar uma constante com as demais tabelas que se referem aos anos posteriores. Sobre as turmas do Colégio Godói ocorrerá a mesma situação: serão formadas várias turmas de primeiros anos e, ao longo do tempo, os estudantes diminuem (por diversos motivos) e se formam poucas turmas de terceiros anos do ensino médio.

Pela tabela 11, é possível observar uma flutuação na variação de matrículas de segunda série ao longo dos anos. Nem há uma diminuição constante, mas também o crescimento é relativo, não demonstrando um avanço com relação à evasão escolar ou à repetência. Sobre os dados de Porto Alegre, houve um crescimento de matrículas na rede privada de ensino. Em 2010, a quantidade de matrículas na segunda série do ensino médio em escolas particulares representava 29,5% do total. Em 2011, houve o maior percentual, com 30,3%. Em 2012 foram 29,8% de matrículas nas escolas particulares, porém em 2013 a porcentagem foi menor, com 27,5%. Os anos de 2014 e 2015 tiveram a mesma porcentagem, com 27,5%. Por fim, o ano de 2016 contou com 29,5% das matrículas na rede privada de ensino em Porto Alegre. Essas porcentagens aumentam quando se observam as matrículas da terceira série do ensino médio na capital do RS.

Tabela 12 - Matrículas da TERCEIRA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)

BRASIL					
ANO	Total 3ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	2.197.963	21.962	1.856.179	24.217	295.605
2011	2.213.788	23.229	1.868.720	22.074	299.765
2012	2.225.931	26.439	1.866.334	18.697	314.461
2013	2.213.154	31.075	1.846.156	16.619	319.304
2014	2.225.475	32.135	1.855.941	15.284	322.115
2015	2.173.188	31.452	1.813.781	13.979	313.976
2016	2.271.174	35.033	1.902.369	14.115	319.657
RIO GRANDE DO SUL					
ANO	Total 3ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	91.805	1.614	75.588	1.267	13.336
2011	90.125	1.635	74.637	1.154	12.699
2012	90.108	1.762	74.036	1.133	13.177
2013	90.758	2.435	74.146	1.053	13.124
2014	100.155	2.499	82.973	1.203	13.480
2015	96.368	2.404	79.668	1.092	13.204
2016	98.854	2.736	81.580	1.133	13.405
PORTO ALEGRE					
ANO	Total 3ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada

2010	10.671	239	6.409	121	3.902
2011	10.149	206	6.321	105	3.517
2012	10.163	206	6.040	127	3.790
2013	10.137	253	6.041	185	3.658
2014	12.075	252	7.644	294	3.885
2015	11.512	244	7.238	249	3.781
2016	12.286	303	7.840	272	3.871

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Na tabela 12 é possível realizar comparações com as demais. Por exemplo, em 2010 havia 3.472.373 sujeitos matriculados na primeira série em todo o país. Em 2012, quando seria o momento da conclusão dessa quantidade de pessoas matriculadas na primeira série de 2010, temos uma quantia inferior de estudantes: 2.225.931 pessoas. Ou seja, dos estudantes que ingressaram no ensino médio, 64,1% concluíram em três anos. Para o Rio Grande do Sul e Porto Alegre as porcentagens foram inferiores a nacional. No RS, a quantidade de matrículas no primeiro ano de 2010 era de 182.204 pessoas. Em 2012, a quantidade de matrículas no terceiro ano do ensino médio eram de 90.108 estudantes. Isso significa que 49,5% do total de matriculados em 2010 chegaram ao terceiro ano de 2012. Em Porto Alegre havia matriculados 21.014 estudantes no primeiro ano em 2010 e em 2012 havia 10.163 jovens no terceiro ano, um total de 48,3% dos iniciantes de 2010.

As próximas duas tabelas apresentam as matrículas da quarta série⁴² e do ensino médio não seriado. Os números são inferiores se comparado às planilhas anteriores.

⁴² Não foi possível conseguir maiores informações sobre as escolas que possuem o quarto ano do ensino médio. Infere-se que sejam escolas de ensino médio que ofereçam cursos técnicos, sendo que a organização curricular se torna diferenciada, com um ano a mais, devido a esta formação técnica. Outras informações podem ser obtidas através do link:

<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio> Acesso em: 27 dez. 2019.

Tabela 13 - Matrículas da QUARTA SÉRIE do ensino médio dividido por mantenedora (2010-2016)

BRASIL					
ANO	Total 4ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	58.404	5.154	44.868	4.840	3.542
2011	72.060	7.225	58.635	3.581	2.619
2012	66.487	7.150	53.738	3.122	2.477
2013	65.303	10.001	51.158	1.687	2.457
2014	61.134	12.535	44.522	1.730	2.347
2015	57.424	12.804	41.006	1.201	2.413
2016	72.132	11.524	57.344	1.142	2.122
RIO GRANDE DO SUL					
ANO	Total 4ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	4.268	243	3.498	134	393
2011	3.175	439	2.242	149	345
2012	3.197	533	2.357	113	194
2013	2.833	577	2.031	66	159
2014	3.489	992	2.244	95	158
2015	4.190	1.162	2.801	110	117
2016	4.714	1.245	3.224	122	123
PORTO ALEGRE					
ANO	Total 4ª série	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	445	0	344	95	6
2011	342	-	208	74	60
2012	338	-	256	71	11
2013	278	-	225	48	5
2014	335	19	218	87	11
2015	318	32	211	75	-
2016	320	24	198	81	17

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Tabela 14 - Matrículas do ensino médio NÃO SERIADA dividida por mantenedora (2010-2016)

BRASIL					
ANO	Total Não seriada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	50.724	6.998	36.268	1.783	5.675
2011	56.067	8.900	38.119	1.596	7.452
2012	62.917	10.230	45.349	1.181	6.157
2013	58.128	11.535	40.302	603	5.688
2014	44.808	11.929	25.839	682	6.358
2015	35.650	13.986	15.883	290	5.491
2016	40.555	13.238	21.756	744	4.817
RIO GRANDE DO SUL					
ANO	Total Não seriada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	15.193	0	13.254	1.709	230
2011	14.556	417	12.424	1.532	183
2012	10.712	455	9.246	878	133
2013	7.922	431	6.687	599	205
2014	3.749	692	2.065	580	412
2015	1.596	567	647	209	173
2016	2.188	695	997	97	399
PORTO ALEGRE					
ANO	Total Não seriada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	4.200	0	3.020	1.180	0
2011	3.811	-	2.758	1.053	-
2012	2.723	-	2.399	324	-
2013	928	-	928	-	-
2014	72	-	72	-	-
2015	-	-	-	-	-
2016	83	-	-	-	83

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

As matrículas de quarta série nacionais cresceram entre 2010 e 2016, com alguns momentos de queda e depois retomada. Dessas matrículas, a rede estadual mantém a maior concentração. No caso do RS, as matrículas oscilaram, chegando a apenas 2.833 em 2013, mas em 2016 havia 4.714 alunos matriculados nessa série. Em Porto Alegre, há a presença da quarta série em escolas municipais e privadas também. Sobre as matrículas não seriadas, foram 50.724 matrículas em 2010 para todo o país e, em 2016, essa quantia caiu para 40.555 (cerca de 20% do total de 2010). No RS houve uma redução de 85,6%, passando de 15.193 para 2.188 matrículas. Para Porto Alegre, o percentual da queda foi maior, sendo de 98,1% (de 4.200 para 83 matrículas).

As Sinopses Estatísticas da Educação Básica apresentam as matrículas divididas por sexo e cor/etnia. Esses recortes sociais são interessantes de serem analisados para perceber as desigualdades históricas presentes para setores populacionais que sofreram um processo de exclusão e marginalização. Da mesma forma que as tabelas anteriores, há dados para todas as esferas administrativas.

Tabela 15 - Matrículas femininas divididas por cor/etnia (2010-2016)

BRASIL								
ANO	Total de Matrículas (Masculino e Feminino)	Total Feminino	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2010	8.358.647	4.572.346	2.218.839	1.047.570	119.099	1.147.952	26.957	11.929
2011	8.401.829	4.573.805	2.099.445	1.082.983	119.684	1.236.314	23.054	12.325
2012	8.377.942	4.530.484	1.987.164	1.124.446	118.186	1.265.622	21.837	13.229
2013	8.314.048	4.459.572	1.849.936	1.153.409	119.546	1.302.557	20.435	13.689
2014	8.301.380	4.415.051	1.747.150	1.188.174	125.496	1.319.701	19.884	14.646
2015	8.076.150	4.257.878	1.539.273	1.211.001	129.666	1.344.562	18.218	15.158
2016	8.133.040	4.258.888	1.304.259	1.300.079	150.849	1.469.479	17.496	16.726
RIO GRANDE DO SUL								
ANO	Total de Matrículas (Masculino e Feminino)	Total Feminino	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2010	411.763	225.208	156.919	58.366	3.822	4.960	317	824
2011	404.940	220.228	146.822	63.145	4.022	5.453	223	563
2012	402.506	217.887	142.955	64.632	3.924	5.621	227	528
2013	396.297	212.993	136.979	65.697	4.006	5.595	208	508
2014	396.596	211.727	132.973	67.621	4.159	6.135	206	633
2015	385.200	203.672	109.349	80.383	4.779	8.290	225	646
2016	357.808	187.352	89.234	82.794	5.181	9.286	199	658
PORTO ALEGRE								
ANO	Total de Matrículas (Masculino e Feminino)	Total Feminino	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
2010	49.339	26.984	17.507	7.335	1.342	714	25	61
2011	48.346	26.221	16.792	7.302	1.348	707	20	52
2012	48.309	25.904	16.365	7.444	1.305	715	21	54
2013	47.250	25.147	15.292	7.745	1.365	675	24	46
2014	48.141	25.538	14.875	8.264	1.482	835	27	55
2015	47.359	24.888	13.700	8.658	1.548	908	25	49
2016	42.665	22.236	10.773	8.767	1.623	1.007	21	45

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Esta planilha apresenta as matrículas totais dessa etapa de ensino, somando os dois sexos, na segunda coluna. Pela tabela 15 destaca-se a forte presença feminina entre as matrículas tanto nacionais quanto estaduais e municipais no ensino médio. Analisando essa tabela na parte nacional, é possível perceber que em todos os anos a quantidade de pardos supera a quantidade de matrículas de brancos. Porém, há muitas matrículas em que não houve a declaração de cor/etnia, o que poderia modificar esses dados. De qualquer forma, é uma boa inferência destacar que pardos e negros superem os brancos nessas matrículas (mesmo que a taxa líquida de matrículas de 2015 e 2018 apresentada pelos Anuários indique que os brancos tenham vantagens sociais sobre os demais).

Já para o RS, essa realidade não ocorre. A quantidade de pessoas que se declaram como brancas supera os pretos e pardos. Com relação aos indígenas, o número de matrículas diminui com o passar dos anos, passando de 824 em 2010 para 658 em 2016. Em Porto Alegre, há mais semelhanças com os dados estaduais do que com os nacionais. A quantidade de pretos e pardos não supera as matrículas dos declarados brancos. A redução dos indígenas também ocorreu, sendo que em 2016 havia 45 mulheres indígenas matriculadas (como se fosse apenas uma turma de mulheres indígenas em todo o município de Porto Alegre).

Com relação a esta informação da população branca no estado do Rio Grande do Sul ser superior à população que se autodeclara parda ou preta, o site “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”⁴³ apresenta dados do Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) sobre a população brasileira e do Rio Grande do Sul dividida por cor/raça entre 1995 e 2015. Sendo assim, foi construída uma tabela que apresenta as informações populacionais referentes aos anos entre 2011 e 2015 para o país e o estado. No Rio Grande do Sul, a maior parcela da população (cerca de 80%) se autodeclara como branca, sendo que a população parda possui uma porcentagem inferior aos 15% do total dos habitantes do estado. Infere-se que a imigração europeia que ocorreu no Rio Grande do Sul ao longo de todo o século XIX contribuiu para essa alta porcentagem de habitantes que se autodeclaram como brancos.

⁴³ O site Retrato das desigualdades de gênero e raça nasceu em 2004 e foi possível através de uma parceria entre Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), ONU Mulheres (Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres) e SPM (Secretaria de Políticas para as Mulheres do Ministério da Justiça e Cidadania). O site pode ser acessado pelo link: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html> Acesso em: 31 dez. 2019

Tabela 16 - Distribuição percentual da população segundo cor/raça para o Brasil e Rio Grande do Sul (2011 – 2015)

BRASIL					
ANO	Branca	Parda	Petra	Amarela	Indígena
2011	47,8	43,0	8,2	0,6	0,4
2012	46,3	45,0	7,9	0,5	0,3
2013	46,3	45,0	8,0	0,5	0,3
2014	45,5	45,1	8,6	0,5	0,4
2015	45,2	45,1	8,9	0,5	0,4
RIO GRANDE DO SUL					
ANO	Branca	Parda	Petra	Amarela	Indígena
2011	81,7	12,4	5,3	0,1	0,4
2012	80,3	13,7	5,7	0,1	0,3
2013	80,1	13,9	5,7	0,2	0,3
2014	79,8	13,4	6,4	0,1	0,4
2015	80,1	13,8	5,6	0,1	0,4

Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça

A tabela seguinte apresenta os dados masculinos. Destaca-se que não aparece o total de matrículas (masculinas e femininas) como na anterior.

Tabela 17 - Matrículas masculinas divididas por cor/etnia (2010-2016)

BRASIL							
ANO	Total Masculino	Não declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
2010	3.786.301	1.829.280	905.878	104.540	911.926	22.884	11.793
2011	3.828.024	1.749.555	947.449	105.256	993.689	19.960	12.115
2012	3.847.458	1.686.042	991.542	105.295	1.032.083	19.301	13.195
2013	3.854.476	1.600.973	1.033.428	106.946	1.080.785	18.545	13.799
2014	3.886.329	1.542.857	1.079.416	113.075	1.118.151	18.022	14.808
2015	3.818.272	1.386.131	1.116.155	118.589	1.164.850	16.823	15.724
2016	3.874.152	1.199.039	1.205.057	139.922	1.296.552	16.341	17.241
RIO GRANDE DO SUL							
ANO	Total Masculino	Não declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
2010	186.555	131.899	46.986	2.777	3.859	290	744
2011	184.712	124.710	52.064	2.933	4.259	220	526
2012	184.619	122.725	53.739	2.935	4.542	205	473

2013	183.304	119.161	55.644	3.120	4.713	180	486
2014	184.869	117.722	58.007	3.314	5.088	169	569
2015	181.528	99.226	70.489	3.909	7.071	205	628
2016	170.456	83.088	74.038	4.338	8.140	193	659
PORTO ALEGRE							
ANO	Total Masculino	Não declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
2010	22.355	14.796	5.972	992	528	21	46
2011	22.125	14.380	6.089	1.051	541	17	47
2012	22.405	14.254	6.443	1.055	580	20	53
2013	22.103	13.685	6.687	1.095	574	20	42
2014	22.603	13.378	7.243	1.213	704	18	47
2015	22.471	12.634	7.699	1.261	811	22	44
2016	20.429	10.153	7.933	1.376	912	19	36

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

Novamente, a quantidade de matrículas não declaradas com relação cor/etnia são altas quando se analisa os dados nacionais. Da mesma forma que a tabela das mulheres, quando se compara os dados nacionais a presença de pardos é superior a dos brancos, em todos os anos. Isso não ocorre no RS e em Porto Alegre. As matrículas indígenas nacionais aumentaram com o passar dos anos, mas no RS e em Porto Alegre houve uma diminuição.

Para finalizar, as Sinopses apresentam as matrículas divididas por idades. Com essa tabela é possível inferir a questão da distorção idade-série.

Tabela 18 - Matrículas por idade no ensino médio (2010-2016)

BRASIL						
ANO	Total de Matrículas	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
2010	8.358.647	96.145	5.280.129	1.821.953	731.136	429.284
2011	8.401.829	91.640	5.451.576	1.844.083	646.364	368.166
2012	8.377.942	90.281	5.553.461	1.860.266	572.321	301.613
2013	8.314.048	650.350	5.974.858	1.094.943	369.213	224.684
2014	8.301.380	684.559	6.030.865	1.071.539	329.129	185.288
2015	8.076.150	587.511	6.001.827	1.031.760	299.301	155.751
2016	8.133.040	491.990	6.102.245	1.073.569	307.808	157.428
RIO GRANDE DO SUL						
ANO	Total de Matrículas	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
2010	411.763	7.182	284.412	83.258	25.076	11.835
2011	404.940	6.876	285.516	81.398	21.660	9.490
2012	402.506	6.430	282.792	86.166	18.902	8.216

2013	396.297	37.894	291.734	47.946	12.001	6.722
2014	396.596	38.372	293.785	47.216	11.115	6.108
2015	385.200	29.054	296.262	43.311	10.660	5.913
2016	357.808	6.109	287.216	46.591	11.458	6.434
PORTO ALEGRE						
ANO	Total de Matrículas	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
2010	49.339	968	32.720	10.147	3.464	2.040
2011	48.346	805	33.000	10.062	2.896	1.583
2012	48.309	735	32.776	10.817	2.562	1.419
2013	47.250	4.028	33.902	6.501	1.629	1.190
2014	48.141	4.369	33.830	7.032	1.723	1.187
2015	47.359	4.095	34.340	6.223	1.650	1.051
2016	42.665	396	32.518	6.891	1.756	1.104

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica – Inep

A idade estipulada para cursar o ensino médio é entre 15 e 17 anos. Olhando para os dados nacionais, houve um crescimento de matrículas "novatas", de sujeitos que possuem até 14 anos. Deve-se considerar a possibilidade desse censo ter sido feito antes do aniversário dos sujeitos que completariam quinze anos e estariam dentro da idade determinada para o ensino médio. De qualquer forma, isso indica um percurso escolar que conseguiu se manter sem maiores obstáculos, com estudantes saindo do ensino fundamental e ingressando no ensino médio de maneira "natural".

Comparando essa quantidade, em 2010 tivemos 96.145 matrículas nessa faixa etária e em 2016 houve um acréscimo para 491.990 (precisamente 395.845 novos alunos jovens). Também houve um crescimento nacional de matrículas dentro da faixa etária definida para o ensino médio. Quando observada essa faixa etária para o Rio Grande do Sul e Porto Alegre, percebe-se uma flutuação na quantidade de matrículas ao longo dos anos. Os estudantes com mais de 18 anos e matriculados no ensino médio diminuíram em todas as esferas administrativas com o passar do tempo⁴⁴. Para os jovens com mais de vinte anos, de maneira geral ocorreu uma queda no número de matrículas, exceto entre os anos de 2015 e 2016 em que aconteceu um aumento de matrículas em todas as esferas administrativas.

Após a apresentação e comentários sobre esses dados referentes ao ensino médio nos diferentes níveis administrativos, a próxima seção enfocará o Colégio Estadual Cândido José de Godói. Para a construção dos dados a serem apresentados, foram analisadas as atas dos

⁴⁴ Apenas no RS houve um acréscimo entre 2011 e 2012.

resultados finais das turmas da instituição entre 2010 e 2016. Se a proposta é analisar as trajetórias desses jovens que passaram pelo Colégio Godói, olhar para essa etapa educacional e procurar analisar alguns dados sobre as turmas e matrículas pode auxiliar na compreensão sobre esses sujeitos que estavam estudando na instituição e também de seus percursos escolares dentro do ensino médio.

Questões como: quantas turmas havia nesse período? Qual a taxa de cancelamentos, transferências ou abandono escolar? Quantos estudantes se formaram dentro do tempo esperado (três anos)? Quantos repetiram de ano e desistiram? São possibilidades de informações a serem apresentadas e discutidas a seguir.

3.4. O ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI: ANÁLISE DAS ATAS DOS RESULTADOS FINAIS

O capítulo dois apresentou a maneira como foram construídos os dados relativos ao Colégio Godói pela pesquisadora. Através das atas dos resultados finais de cada turma (entre 2010 e 2016) foram elaboradas planilhas que congregaram as informações e possibilitaram a produção das tabelas que serão apresentadas a seguir. Para iniciar a análise do Colégio Godói, as primeiras tabelas indicam a quantidade de turmas por ano. Para comparação, foi organizada uma planilha referente às turmas do noturno, indicando a presença mais discreta desse público com relação ao total de estudantes.

Tabela 19 - Quantidade de turmas por ano (DIURNO)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1º ANO	18	17	13	11	9	10	7
2º ANO	11	11	8	8	7	7	8
3º ANO	7	8	7	6	7	6	6
TOTAL	36	36	28	25	23	23	21

Fonte: Atas Finais – Colégio Estadual Cândido José de Godói

Tabela 20 - Quantidade de turmas por ano (NOTURNO)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1º ANO	3	3	3	3	2	2	1
2º ANO	2	2	2	2	2	2	1
3º ANO	1	2	2	1	2	2	1
TOTAL	6	7	7	6	6	6	3

Fonte: Atas Finais – Colégio Estadual Cândido José de Godói

É possível perceber a diminuição na quantidade de turmas ao longo do tempo na instituição. Essa tabela coincide com a queda no número de matrículas para o estado do RS e para o município de Porto Alegre. Como explicação dessa pouca presença de estudantes no noturno, pode-se sugerir a localização do estabelecimento de ensino (como já foi comentado no capítulo dois). Por ser uma região em que há uma presença maior de endereços comerciais do que residenciais à noite, as ruas do bairro e ao redor da escola estão desabitadas e há ocorrências de assaltos no local⁴⁵.

Outro aspecto que pode contribuir para a escolha dos estudantes pelo diurno: suas atividades depois da escola. Os estudantes saem de diferentes locais de Porto Alegre e região metropolitana, vão para o Colégio Godói assistir às aulas e posteriormente seguem para outros cursos, empregos ou estágios. A próxima tabela apresenta a quantidade de estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio diurno do Colégio Godói por ano:

Tabela 21 - Número de estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio por turma e ano

	2010	2011	2012	2013	2014
Turmas de Primeiro Ano	18	17	13	11	9
Número de estudantes	576	371	385	250	277

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

⁴⁵ Inclusive, um antigo aluno do Colégio Godói foi morto em um assalto em março de 2017, na Avenida Pernambuco esquina com a Rua Ernesto da Fontoura, à noite, enquanto voltava da faculdade para casa (QUINTANA, 2017). Outros casos que ocorreram no bairro Navegantes próximos à escola: em junho de 2017 aconteceu um assalto ao centro de distribuição da empresa Latam levando aproximadamente 2700 celulares (ROSA, 2017); uma quadrilha invadiu o Banrisul da Avenida França em novembro de 2017, às 8h, rendendo funcionários (QUADRILHA..., 2017); em fevereiro de 2018 foram presos suspeitos em manter um ponto de tráfico e de cometerem roubos no bairro (SUSPEITOS..., 2018) e, para finalizar, em outubro de 2019 foi descoberto um depósito de carros roubados na Avenida França (AMARAL, 2019).

A tabela 21 apresenta os estudantes novos⁴⁶ matriculados nas turmas de primeiro ano da instituição. Essa tabela conta com os primeiros anos de 2010 a 2014 devido ao recorte temporal da pesquisa. As primeiras turmas de 2010 ingressaram em um ensino médio legislativamente novo, incluído a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, como etapa obrigatória e gratuita da educação básica nacional. Considerando que essa etapa educacional deveria ser concluída em três anos, as turmas de 2014 foram as últimas que ingressaram e finalizaram seu ciclo antes da publicação da lei nº 13.415/2017, que apresenta a nova reforma do ensino médio.

Através da planilha é possível perceber uma diminuição na quantidade de matrículas com o passar dos anos. Em quatro anos, o público escolar ingressante reduziu para menos que a metade. Em 2010, havia 576 matriculados nas turmas dos primeiros anos do diurno e em 2014 a quantidade de matrículas passou para 277. Totalizando, entre 2010 e 2014 foram 1.859 estudantes novos matriculados na instituição. Esse seria o universo da amostra de jovens a ser estudada por esse projeto.

É importante ressaltar que o ensino médio nesse período se modificou no estado do Rio Grande do Sul e que isso apresentou alterações importantes na maneira de organizar o currículo do ensino médio e na avaliação dos estudantes. Em 2011, Tarso Genro assumiu o governo do estado e no final do seu primeiro ano de mandato divulgou a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico. Em 2012, ocorreram as primeiras turmas organizadas sobre essa nova proposta no Colégio Godói, sendo que os segundos e terceiros anos continuavam no currículo antigo de ensino médio. Somente em 2014 a instituição tornou-se exclusivamente de Ensino Médio Politécnico, com os primeiros, segundos e terceiros anos sendo organizados nessa proposta. Esta nova proposta curricular será abordada mais adiante no capítulo 3.

Com relação ao desempenho escolar dos estudantes e suas trajetórias dentro da instituição escolar, foram construídas tabelas elencando algumas possibilidades desses sujeitos. Por questões de formatação, foram elaboradas duas planilhas para os estudantes que iniciaram seus percursos escolares em 2010. A primeira apresenta as informações de nove turmas de primeiro ano (101T até 109T) e a segunda apresenta os dados das outras turmas (110T até 118T).

Essas duas tabelas foram pensadas da seguinte maneira: na coluna “Percurso” estão indicadas as possibilidades dos itinerários desenvolvidos pelos estudantes que ingressaram em

⁴⁶ Relembrando que em 2010 não foi possível desconsiderar os estudantes repetentes matriculados no primeiro ano do ensino médio.

2010. Depois, as próximas colunas indicam as turmas e seus turnos. Todas as turmas de primeiros anos de 2010 eram à tarde, portanto todos os números de turma são seguidos por T: 101T, 102T, 103T, etc. Os números que aparecem se referem a quantidade de pessoas que seguiram por aquele percurso. Exemplos: na tabela 22, na turma 101T houve oito estudantes que nunca repetiram de ano e concluíram o ensino médio em três anos. Na turma 105T houve 15 sujeitos que repetiram de ano em algum momento e não concluíram o ensino médio. Por fim, apresenta o total de estudantes matriculados naquelas turmas, fechando com o número de matrículas da tabela 21. Seguem as tabelas dos primeiros anos de 2010 com os percursos escolares desses sujeitos.

Tabela 22 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2010 das turmas 101T a 109T

PERCURSO	TURMAS								
	101T	102T	103T	104T	105T	106T	107T	108T	109T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	8	11	6	10	6	13	3	8	8
Cancelados	3	3	2	1	3	2	5	2	1
Transferidos	2	10	8	8	7	5	5	11	3
Algum momento com progressão parcial	3	1	1	1	1	0	1	0	3
Aprovou, mas não concluiu	1	1	1	1	0	0	0	0	1
Repetiu uma vez, mas concluiu	1	0	3	0	1	2	3	1	1
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	1	1	1	0	0	0	1	0
Repetiu e não concluiu	5	5	7	8	15	10	13	8	12
Abandonou e não voltou	0	0	0	3	0	1	3	1	2
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Casos Especiais	0	0	1	0	0	0	1	0	0
TOTAL	23	32	30	33	33	33	34	32	31

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Tabela 23 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2010 das turmas 110T a 118T

PERCURSO	TURMAS								
	110T	111T	112T	113T	114T	115T	116T	117T	118T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	10	5	5	9	4	7	9	8	11
Cancelados	0	4	2	1	2	3	4	2	2
Transferidos	5	8	10	9	10	10	5	5	9
Algum momento com progressão parcial	3	2	4	2	2	0	4	3	2
Aprovou, mas não concluiu	1	1	1	4	2	0	2	1	0
Repetiu uma vez, mas concluiu	1	2	0	2	1	3	0	1	0
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Repetiu e não concluiu	9	12	10	4	10	11	8	11	5
Abandonou e não voltou	1	1	1	0	0	0	1	0	2
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Casos Especiais	1	0	0	0	0	0	0	1	1
TOTAL	32	35	33	32	32	34	33	32	32

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Considerando os 576 estudantes matriculados nos primeiros anos diurno da instituição em 2010, 141 estudantes concluíram o ensino médio em três anos (aproximadamente 24,5%). Ou seja, um a cada cinco estudantes que estavam matriculados nos primeiros anos de 2010 concluíram em 2012 o ensino médio no Colégio Godói. Esse dado justifica a redução das turmas com o passar dos anos. Em 2010, havia 18 turmas de primeiros anos. Já em 2012, havia sete turmas de terceiros anos pela manhã.

A quantidade de transferências e cancelamentos ao longo do período é superior a quantidade dos alunos que concluíram o ensino médio em três anos. Dos 576 estudantes que formavam o total, 42 cancelaram e 130 pediram transferência na secretaria do Colégio Godói (somando-se essas informações, temos 172 pessoas ou cerca de 29,9% do público inicial saindo da escola por transferência ou cancelamento). Não há por parte da instituição um registro dos motivos que levaram o jovem a trocar de escola ou cancelar a matrícula. Dessa forma, ninguém sabe os motivos. Há também aqueles jovens que foram aprovados no primeiro ou segundo ano e não continuaram estudando na instituição. Não é possível indicar se houve um encerramento da

trajetória escolar ou se a pessoa parou por um momento, retomou em outra escola ou em outra modalidade educacional, como EJA. De qualquer forma, foram 17 pessoas nessa situação.

Outro índice importante está na quantidade de jovens que desistiram de estudar após alguma experiência de reprovação em sua trajetória escolar. Foram 163 jovens que em algum momento de suas vivências na instituição reprovaram de ano e desistiram (contabilizando 28,3% do total de ingressantes). A quantidade de reprovações não está especificada, podendo ser uma vez ou mais dentro do Colégio Godói. Da mesma forma, esses estudantes podem ter finalizado o ensino médio em outra instituição posteriormente. Porém, não foi possível diferenciar esse aspecto na pesquisa. De qualquer maneira é assustador perceber que houve turmas em que quase a metade dos integrantes reprovaram e não concluíram o ensino médio no Colégio Godói. Por exemplo, dos trinta e três integrantes da turma 105T de 2010, quinze pessoas foram reprovadas e não chegaram ao terceiro ano do ensino médio na instituição. Interessante pensar nesses dados, pois essas turmas estavam dentro de uma proposta curricular anterior ao Ensino Médio Politécnico. Esta nova proposta que iniciou em 2012 tinha a intenção de modificar a avaliação de maneira a facilitar a aprovação e diminuir esses índices de reprovação. Pelas escutas durante a pesquisa, bem como as vivências enquanto docente na instituição, essa nova proposta era muito criticada e havia um saudosismo sobre a antiga maneira de avaliar e organizar o ensino médio antes de 2012. Pode-se questionar se realmente estava tudo correto e dentro do “padrão” ter uma organização curricular e avaliativa que resulte em altos índices de repetência ou abandono escolar.

É necessário salientar que, quando se pensa a porcentagem de sujeitos que após experiências de reprovação desistiram de cursar o ensino médio, não se pretende julgar ou considerá-los incapazes. As trajetórias de vida e a maneira como o sistema educacional é organizado contribuem para essa “seleção”, para que algumas pessoas sejam consideradas incapazes ou não aptas para permanecer estudando. Tanto que quando se compara a quantidade de sujeitos que continuaram estudando e concluíram o ensino médio após uma reprovação, percebe-se a disparidade entre os números e o quanto é complicado e difícil manter o foco depois de uma ou mais reprovações. Pelos dados das tabelas, foram 28 pessoas que repetiram uma vez ou mais de ano e conseguiram se formar (não chega a 5% do total de ingressantes).

Destaca-se cinco casos especiais que não puderam ser classificados como os demais. Como exemplo da diversidade de percursos escolares que esses jovens vivenciam ao longo dos anos em uma instituição de ensino, serão mencionados dois casos: o primeiro aconteceu na turma 103T. O estudante foi matriculado no primeiro ano em 2010 e reprovou. No ano seguinte

foi para o noturno, sendo aprovado. Em 2012 não frequentou o segundo ano noturno, sendo considerado abandono. No ano posterior não ocorreram registros do jovem em nenhuma turma da escola. Em 2014 o jovem reapareceu, no segundo ano noturno, cursando e sendo aprovado para o terceiro ano. O encerramento do ensino médio ocorreu em 2015, cinco anos após a sua primeira matrícula.

O outro sujeito vivenciou diferentes experiências escolares no Colégio Godói por cinco anos e não há garantias de que houve a conclusão do ensino médio. A primeira matrícula foi na turma 107T em 2010, sendo reprovado. Em 2011, houve a aprovação no primeiro ano também no turno da tarde. Em 2012, no segundo ano do ensino médio a situação do estudante foi considerada como abandono. No ano seguinte não foi localizada nenhuma matrícula desse jovem. Este sujeito retorna ao Colégio Godói em 2014, em uma turma de segundo ano do ensino médio (indicando que ele não cursou essa etapa escolar em outro estabelecimento de ensino), porém acabou sendo transferido. Mesma situação acontece em 2015, o aluno estava matriculado novamente no segundo ano do ensino médio, contudo ocorreu outra transferência. Não há informações se essa pessoa conseguiu finalizar o ensino médio. Assim como os ingressantes de 2010, as próximas duas planilhas apresentam os jovens que iniciaram seus percursos em 2011 nas dezessete turmas da tarde.

Tabela 24 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2011 das turmas 101T a 109T

PERCURSO	TURMAS								
	101T	102T	103T	104T	105T	106T	107T	108T	109T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	5	6	11	8	5	5	8	10	8
Cancelados	3	0	0	0	1	3	3	0	0
Transferidos	6	6	3	2	8	6	7	3	10
Algum momento com progressão parcial	0	0	0	1	2	2	0	1	1
Aprovou, mas não concluiu	1	3	0	0	0	0	1	3	0
Repetiu uma vez, mas concluiu	2	1	0	1	2	0	1	2	0
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Repetiu e não concluiu	3	3	3	6	3	4	1	3	5
Abandonou e não voltou	2	0	0	0	1	1	2	3	1
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Casos Especiais	1	0	0	2	1	1	1	0	0
TOTAL	23	19	17	20	23	22	24	26	26

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Tabela 25 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2011 das turmas 110T a 117T

PERCURSO	TURMAS							
	110T	111T	112T	113T	114T	115T	116T	117T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	6	10	8	10	5	7	5	3
Cancelados	0	2	1	0	0	0	0	3
Transferidos	10	1	2	0	7	6	8	5
Algum momento com progressão parcial	0	0	0	0	0	1	0	0
Aprovou, mas não concluiu	2	0	1	5	0	1	0	1
Repetiu uma vez, mas concluiu	1	3	2	1	3	0	0	1
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	0	0	0	0
Repetiu e não concluiu	5	7	4	7	5	2	5	6
Abandonou e não voltou	3	1	1	0	0	1	1	1
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0
Casos Especiais	0	0	0	0	1	0	0	0
TOTAL	27	24	19	23	21	18	19	20

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Em 2011, as dezessete turmas contavam com 371 estudantes (uma redução de 35,6% em comparação com os ingressantes do ano anterior). Desse total, 120 jovens concluíram o ensino médio em três anos, sendo esse valor 32,3% do total de ingressantes em 2011. Comparando os dois anos, a porcentagem de jovens que finalizaram o ensino médio em três anos foi superior.

Com relação a quantidade de cancelamentos e transferências, dezesseis estudantes cancelaram suas matrículas e noventa solicitaram transferência ao longo do tempo. Sobre aqueles estudantes que abandonaram em algum período a escola, dezoito pararam de frequentar o Colégio Godói e não retornaram mais. Sobre as repetências, a situação ficou um pouco melhor se comparada ao ano de 2010: 72 sujeitos repetiram de ano em algum momento e desistiram de estudar no Colégio Godói. Esse total representa 19,4% dos ingressantes de 2011. Por outro lado, vinte e dois jovens repetiram uma ou mais vezes de ano, persistiram e conseguiram concluir essa etapa educacional.

Foram sete os casos especiais de percursos escolares, como o exemplo: uma menina que se matriculou na turma 104T sendo aprovada ao final do ano letivo. Em 2012, foi reprovada no

segundo ano noturno, permanecendo no noturno e conseguindo a aprovação para o terceiro ano em 2013. No ano de 2014 foi reprovada no terceiro ano noturno, ficando sem registro de matrícula em nenhum turno em 2015. Somente em 2016 a estudante reaparece, continuando no terceiro ano noturno, porém solicita transferência e sai da escola. Não há como saber se essa pessoa concluiu o ensino médio em alguma outra escola ou modalidade.

Para o ano de 2012 houve mudanças curriculares estaduais. Entrou em vigor o ensino médio politécnico. As diferenças na forma de avaliar esses jovens, não mais por números e médias, mas por conceitos e dentro de áreas do conhecimento, favoreceram um aumento na aprovação dos estudantes. Essa reestruturação do ensino médio estadual, que ocorreu durante o recorte temporal da pesquisa, será analisada na próxima seção.

3.5. ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA REESTRUTURAÇÃO PASSAGEIRA

O Ensino Médio Politécnico foi uma reestruturação curricular estadual que ocorreu durante o período de mandato do governador Tarso Genro (2010-2014). Segundo Elisabete Búrigo (2013), já havia no plano de governo do candidato eleito uma proposta de reformulação curricular com vários aspectos que depois foram incorporados no documento “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Esta proposta foi apresentada às Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) e escolas estaduais no final do ano letivo de 2011 para discussões e sugestões dos professores com relação às mudanças elencadas no documento. Este projeto apresentava três modalidades de cursos: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Conforme a autora, essa proposta foi gestada em gabinete e surpreendeu às comunidades escolares estaduais que não esperavam por essas alterações. Não houve tempo suficiente para debates que pudessem alterar alguns pontos principais da proposta, pois a mesma foi apresentada entre os meses de outubro e novembro de 2011 para entrar em vigor no ano letivo de 2012.

É importante frisar que as mudanças propostas não têm origem em qualquer movimentação no âmbito das escolas ou por parte das comunidades escolares. Expressam uma vontade de governo. Mas para validar a proposta foi convocada uma Conferência Estadual do Ensino Médio, preparada em Encontros Interregionais. A conferência, realizada em dezembro de 2011, foi um simulacro de processo participativo, com o caráter declarado de aprovar “contribuições e aperfeiçoamentos

coerentes com o documento-base” (SEDUC, 2011c, p. 4)⁴⁷, seu resultado sendo antecipadamente conhecido (BÚRIGO, 2013, p. 49)

O secretário da educação do período, José Clóvis de Azevedo, coordenou essa reestruturação em conjunto com a sua equipe. É interessante perceber as divergências nos discursos entre os representantes da SEDUCRS (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul), defendendo que este projeto foi organizado de maneira democrática, e os professores e diretores das escolas estaduais, que receberam esse projeto pronto e sem espaços de discussões que pudessem alterar ou explicar como o novo ensino médio seria implantado e executado no próximo ano letivo.

Como exemplo dessa dissonância, pode-se mencionar o capítulo de livro⁴⁸ que foi escrito por José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis comentando sobre esse processo de implementação do Ensino Médio Politécnico e de como este projeto contou com a participação dos docentes estaduais. Os autores afirmam que houve um “[...] intenso processo de discussão nas comunidades escolares desse nível de ensino acerca da situação educacional que se repetia ano após ano, durante décadas (AZEVEDO, REIS, 2014, p. 30)”. Pelos autores, este processo ocorreu durante todo o segundo semestre de 2011. Em uma nota de rodapé destacaram os eventos organizados pela Secretaria de Educação para esta discussão:

O processo de debate do documento-base (Seduc-RS, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos), em conferências realizadas em quatro níveis: municipais, nos municípios que detêm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da Rede; 9 inter-regionais, envolvendo CREs próximas geograficamente, sequencialmente, que culminaram em uma conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, na qual as comunidades escolares foram representadas por 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores. A escolha dos delegados se deu na seguinte proporcionalidade: professores, 75%; funcionários, 5%; alunos, 15%; pais e/ou responsáveis, 5% (AZEVEDO, REIS, 2014, p. 30).

⁴⁷ Elisabete Búrigo (2013) faz uma referência nesse trecho a um outro documento organizado pela SEDUCRS, em novembro de 2011, como um contraponto às críticas elaboradas pelo Cpers/Sindicato ao novo projeto do Ensino Médio Politécnico. Esse documento mencionado no trecho está disponível através do link: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_perguntas_respostas.pdf. Acesso em: 22 nov. 2019.

⁴⁸ Este capítulo está presente no livro intitulado “O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática” que também foi organizado por José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis, sendo publicado pela Fundação Santillana - Editora Moderna em 2014. Esta obra contou com a presença de diferentes autores comentando sobre o ensino médio e a reestruturação curricular que já estava em funcionamento há dois anos nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Em contrapartida, Búrigo (2013), Balado (2014), Silveira e Pereira (2015) ressaltam que os professores e diretores foram surpreendidos com essa proposta e as mudanças elencadas. A alteração foi tão repentina para as equipes diretivas e docentes, sem tempo de organizar e pensar essas transformações, que a própria SEDUCRS formulou um regimento de referência para todas as escolas de ensino médio estaduais com a validade de um ano, a partir de 2012. De acordo com Maria do Carmo Balado:

Para os docentes, este encaminhamento representou uma ofensa, um ataque pessoal e profissional muito grande. Primeiramente, porque em momento algum houve qualquer ação que buscasse a elaboração conjunta e democrática que o documento pregava, já que ele chegou às escolas em formato conclusivo, visto que a sua apresentação não deixava qualquer margem para questionamentos ou rejeição e porque as equipes não se sentiam capacitadas para fazer uma mudança tão radical em tão pouco tempo (BALADO, 2014, p. 1).

Éder Silveira e Marcos Pereira (2015) se propõem a contextualizar essa proposta de reformulação curricular estadual diante de movimentos nacionais relacionados ao ensino médio. Retomando a ideia do ensino médio brasileiro como um “projeto inacabado” (RAMOS, 2005), o Plano Nacional de Educação 2001/2010 não conseguiu resolver e nem diminuir os problemas relacionados a esta etapa de ensino, bem como manter os estudantes frequentando as escolas e finalizando a educação básica. Dessa forma, mais uma vez era necessário repensar políticas e projetos que reestruturassem e reorganizassem o ensino médio brasileiro.

Como exemplo, os autores destacaram o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009), em que o Ministério da Educação ficava responsável por auxiliar as Secretarias Estaduais de Educação “[...] com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional (BRASIL, 2009, p. 52)”. Alguns objetivos desse Programa podem ser encontrados na Proposta do Ensino Médio Politécnico, principalmente o objetivo quarto que menciona: “incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade (BRASIL, 2009, p. 52)”.

Outra reformulação que estava em andamento no período eram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que foram apresentadas na Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Na apresentação da Proposta estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2011) há a menção de dois documentos que serviram de referência para a escrita: a LDB de 1996 (lei nº 9394/96) e as Diretrizes Curriculares que no período em questão estavam em tramitação para homologação no Ministério da Educação.

Entre as mudanças que o Ensino Médio Politécnico apresentou estão: o aumento da carga horária em 600h ao longo dos três anos; o surgimento da disciplina “Seminário Integrado”; a redução da carga horária das disciplinas que integravam a “Formação Geral” para focar na parte diversificada (que seria composta pelo Seminário Integrado); a interdisciplinaridade e o estudo através de pesquisas e projetos vivenciais; a utilização do conceito de “politecnicidade” remetendo a Gramsci⁴⁹ e a avaliação através de conceitos.

Esta alteração curricular possui como justificativa a evasão e a repetência dos estudantes de ensino médio. Pela Proposta, o motivo que levaria os jovens a desistirem de cursar esta etapa educacional estava no currículo desatualizado que não era atrativo para esse novo público estudantil. A ideia que se defendia era que através dos projetos, e de um novo currículo conectado com a vida e "o mundo do trabalho", haveria a redução da evasão e da repetência. De acordo com a apresentação da Proposta:

O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3-4).

O documento também define o que seria esse Ensino Médio Politécnico:

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14-15)

⁴⁹ Não é o objetivo desse estudo analisar o conceito de politecnicidade de Antonio Gramsci (1978) presente nessa Proposta de ensino médio. Apenas será destacada a posição de Elisabete Búrigo (2013) que critica a maneira como esse conceito foi utilizado nessa Proposta, se tornando um princípio vago e desprovido de sua dimensão transformadora. Segundo a autora: "Sua presença no documento cumpre outra função: a de conferir uma aura progressista ao discurso oficial e de buscar legitimar o que parece ser o centro da proposta, a substituição do conhecimento disciplinar por aquele originado da 'prática social' (BÚRIGO, 2013, p. 52)".

Elisabete Búrigo (2013) destaca que a Proposta vagamente remete a necessidade de investimento na formação e valorização do magistério ou na recuperação da rede física das escolas. O enfoque está exclusivamente na grade curricular. Tanto que não é mencionado um aporte de recursos para atividades fora da escola, como saídas de campo, ou para manutenção e implementação de laboratórios. Sendo assim, os projetos interdisciplinares que seriam organizados através do Seminário Integrado deveriam ser pensados sem essa possibilidade de ampliação de recursos.

O “Seminário Integrado” seria a disciplina que compõe a parte diversificada do currículo, em que supostamente haveria um trabalho interdisciplinar a partir de pesquisas que seriam estudadas e executadas em projetos vivenciais dos estudantes sob a orientação do professor do Seminário. De acordo com a Proposta, o trabalho interdisciplinar:

[...] como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

O problema de instaurar uma disciplina que se propõe a desenvolver um estudo de temáticas transversalizadas, com o objetivo de realizar um ensino interdisciplinar, está na necessidade de oferecer uma formação continuada para esses docentes que serão os professores do Seminário Integrado. Além disso, é preciso alterar a carga horária e a jornada dos professores para que eles possam organizar e desenvolver planejamentos coletivos dos projetos a serem desenvolvidos pelos estudantes. Se não existe tempo para planejamento em conjunto dos docentes da instituição, articulando as possibilidades de projetos e pesquisas a serem desenvolvidos pelos estudantes, a tarefa do professor do Seminário Integrado se torna solitária, conforme argumenta Maria do Carmo Balado:

Em boa parte das escolas o seminário integrado foi assumido como um novo componente curricular do curso, por vezes sendo utilizado como carga horária extra do professor responsável no seu próprio componente curricular. Outras vezes, sobrecarregando o responsável pelo componente e exigindo-lhe um planejamento específico com visão interdisciplinar, na tentativa de estabelecer o diálogo com as demais disciplinas através de temas e projetos, mas, o que se percebe, é que ao invés de promover a interação entre os componentes, resulta em trabalho solitário e fragmentado. (BALADO, 2014, p. 5)

Outra questão que provocou muita dúvida e indignação dos professores foi a avaliação. No “Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico” (RIO GRANDE DO SUL,

2012) a avaliação é considerada emancipatória e se expressa através de conceitos⁵⁰. De acordo com o documento, sua função é diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa e acontece tanto nas disciplinas quanto no projeto vivencial (que ocorre no Seminário Integrado). Além disso, quando há defasagem de aprendizagem é disponibilizado o PPDA (Projeto Político Pedagógico de Apoio) para os estudos de recuperação.

Sobre a avaliação, Éder Silveira e Marcos Pereira (2015) explicam que as disciplinas que compõem a parte da formação geral do currículo estão organizadas por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Dessa forma, a avaliação dos estudantes não iria ocorrer mais por disciplina, mas através das áreas de conhecimento. Isso provocava confusão e resistência por parte dos professores que receberam essa reestruturação sem tempo de estudar e avaliar as transformações. De acordo com os autores: “os componentes curriculares organizam-se por área, a avaliação final trimestral e anual dos alunos também é por área. Entretanto, quase não existe planejamento por área (SILVEIRA; PEREIRA, 2015, p. 23431)”. Por conseguinte:

Na prática escolar, a lógica da nota e do quantitativo ainda permanece. E não se trata apenas de resistência. Trata-se, principalmente, de um não saber fazer diferente, de não conseguir criar estratégias e instrumentos que traduzam a orientação teórica e metodológica da avaliação no Ensino Médio em práticas satisfatórias. A discussão e apropriação de conceitos, métodos e funções da avaliação no espaço escolar estiveram ausentes ou foram trabalhados superficialmente nas escolas (SILVEIRA; PEREIRA, 2015, p. 23435).

Essa nova maneira de avaliação, oportunizou a diminuição dos índices de reprovação já no primeiro ano de funcionamento do Ensino Médio Politécnico. Esse processo de aprovação poderia ocorrer de duas formas: a primeira pela área de conhecimento e a segunda pela progressão parcial ao final do ano letivo. Como a avaliação era por área de conhecimento, se caso algum estudante não tivesse um desempenho satisfatório em alguma disciplina, as demais disciplinas poderiam configurar um bom desempenho na área e “salvar” o estudante de um resultado não favorável. Por exemplo: um estudante poderia ter um mal desempenho em Geografia (CRA), mas devido às demais disciplinas da área de Ciências Humanas (História,

⁵⁰ Eram três conceitos que expressavam os resultados nos finais dos trimestres e ao final do ano: CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem), CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem).

Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso), ele poderia finalizar o trimestre com um conceito positivo.

A outra possibilidade estava ao final do ano letivo, pois o estudante que reprovasse em uma área do conhecimento, poderia passar para o ano seguinte com progressão parcial de estudos e PPDA (estudos de recuperação). À vista disso, os autores apontam que essa melhora nos índices de aprovação pode estar relacionada as dificuldades dos professores em entender como funciona esse novo método avaliativo e na falta de uma orientação por parte da SEDUCRS, já que essas facilidades de aprovação não existiam no sistema antigo de avaliação:

As falas dos professores exemplificam e provocam questionamentos sobre a percepção oficial do sucesso da reestruturação curricular nos índices de reprovação/aprovação no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico. Elas denunciam que a diminuição dos índices de reprovação também estão relacionados aos diferentes problemas enfrentados pelos docentes no campo da prática. (SILVEIRA; PEREIRA, 2015, p. 23435).

Pelas falas e relatos dos professores estaduais que Éder Silveira e Marcos Pereira (2015) analisaram há um enfrentamento direto entre a realidade dos docentes e os discursos vindos dos representantes da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Aliás, no capítulo produzido por José de Azevedo e Jonas Reis (2014), o último parágrafo indica o “sucesso” do Ensino Médio Politécnico pela diminuição da reprovação e a redução do desperdício de dinheiro público por aluno (que se encontra na última nota de rodapé do capítulo).

O EMP [ensino médio politécnico] mostrou bons resultados no seu primeiro ano de implementação, 2012. A reprovação diminuiu de 22,3% para 17,9%. Como consequência direta dessa nova forma de organização curricular, a aprovação passou de 66,3% para 70,4%²¹. Em 2013, quando a reforma atingiu os segundos anos, a aprovação do primeiro ano do Ensino Médio passou para 63,7% e no segundo ano foi de 74,1% a 76,9%, alcançando no total do Ensino Médio a taxa de aprovação 73,6%, e de reprovação 16,4% (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 41).

Com relação ao Colégio Godói, o aumento da carga horária resultou em uma tentativa de acrescentar um turno inverso ao público estudantil do primeiro ano. Uma vez por semana, os estudantes da tarde viriam pela manhã ter aulas. Não deu certo essa tentativa, pois vários estudantes apresentaram atestados de estágio ou cursos para serem dispensados desse turno. Dessa forma, em 2013, foi acrescentado um período a mais nos turnos de maneira a cumprir esse acréscimo de 600h ao longo do ensino médio.

As tabelas 26 e 27 apresentam as informações relativas as treze turmas de primeiros anos diurno. Ao todo são 385 estudantes matriculados, um aumento de quatorze pessoas comparando ao ano anterior.

Tabela 26 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2012 das turmas 101T a 107T

PERCURSO	TURMAS						
	101T	102T	103T	104T	105T	106T	107T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	9	11	14	8	21	14	10
Cancelados	2	1	1	2	0	3	1
Transferidos	13	6	6	5	3	6	10
Algum momento com progressão parcial	0	0	0	0	0	0	0
Aprovou, mas não concluiu	0	1	0	1	2	3	3
Repetiu uma vez, mas concluiu	1	2	2	7	2	0	2
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	1	1	0	0	1
Repetiu e não concluiu	7	7	3	2	0	5	3
Abandonou e não voltou	4	0	1	1	3	2	0
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	1	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0	0
Casos Especiais	0	2	0	1	0	0	1
TOTAL	36	30	29	28	31	33	31

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Tabela 27 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2012 das turmas 108T a 113T

PERCURSO	TURMAS					
	108T	109T	110T	111T	112T	113T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	11	9	5	9	6	6
Cancelados	1	2	2	2	3	2
Transferidos	5	8	7	3	8	5
Algum momento com progressão parcial	0	0	0	0	0	0
Aprovou, mas não concluiu	2	3	4	1	0	0
Repetiu uma vez, mas concluiu	3	2	1	1	1	1
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	0	2	0	0
Repetiu e não concluiu	6	4	9	4	8	5
Abandonou e não voltou	1	2	2	2	3	3
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	1
Casos Especiais	1	0	0	0	0	1
TOTAL	30	30	30	24	29	24

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Dos 385 jovens matriculados, 133 finalizaram o ensino médio em três anos. O índice é superior aos anos anteriores, representando 34,5% do total de ingressantes. Esse aumento no número de aprovados que tiveram um percurso esperado de três no ensino médio reflete e concorda com as abordagens dos autores mencionados que comentam sobre as facilidades na aprovação devido as alterações do Ensino Médio Politécnico que deixaram os professores e diretores das escolas sem orientações e sem saber como trabalhar com os conceitos. Sobre os cancelamentos e transferências, 107 pessoas saíram da escola (22 canceladas e 85 transferidas), sendo um percentual de 27,8% do total de sujeitos que ingressaram em 2012. Esse índice é superior ao do ano de 2011.

No que se refere às repetências, o índice diminuiu. Sessenta e três sujeitos reprovaram em algum momento no Colégio Godói e desistiram de estudar (16,4% do total de ingressantes). Trinta pessoas repetiram uma ou mais vezes em algum ano do ensino médio e conseguiram finalizar essa etapa escolar. Sobre os sujeitos que abandonaram, uma pessoa abandonou e depois voltou à instituição e concluiu seus estudos. Nesse caso, o abandono ocorreu no primeiro ano do ensino médio, turma 113T, porém houve a conclusão dessa série em outra instituição. Em 2013, esse garoto voltou a se matricular no Colégio Godói na turma 202 pela manhã, conquistando a aprovação, finalizando seu ensino médio em 2014 no terceiro ano diurno do estabelecimento de ensino. Por outro lado, 24 pessoas abandonaram os estudos e não retornaram e uma pessoa abandonou no primeiro ano do diurno, retomou no ano seguinte e cancelou, sendo que em 2014 tentou mais uma vez no primeiro ano e reprovou, sem conseguir ultrapassar o primeiro ano do ensino médio.

Com relação ao ano de 2013, as tabelas 28 e 29 apresentam as informações das turmas.

Tabela 28 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2013 das turmas 101T a 106T

PERCURSO	TURMAS					
	101T	102T	103T	104T	105T	106T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	10	12	13	15	13	9
Cancelados	1	0	3	1	0	0
Transferidos	2	5	3	4	4	4
Algum momento com progressão parcial	0	0	0	0	0	1
Aprovou, mas não concluiu	2	3	2	1	2	0
Repetiu uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	1	0
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	0	2

Repetiu e não concluiu	7	5	4	3	4	6
Abandonou e não voltou	0	0	0	0	1	0
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	1	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0
Avançou e concluiu	0	0	0	0	0	0
Avançou e não concluiu	3	0	0	0	0	1
Casos Especiais	0	0	0	1	1	0
TOTAL	25	25	25	26	26	23

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Tabela 29 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2013 das turmas 107T a 111T

PERCURSO	TURMAS				
	107T	108T	109T	110T	111T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	9	7	9	5	5
Cancelados	5	0	0	1	2
Transferidos	4	4	2	4	5
Algum momento com progressão parcial	0	0	0	0	0
Aprovou, mas não concluiu	1	0	1	1	1
Repetiu uma vez, mas concluiu	0	2	1	0	0
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	0
Repetiu e não concluiu	4	8	5	5	2
Abandonou e não voltou	0	0	0	1	0
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0
Avançou e concluiu	0	0	0	0	0
Avançou e não concluiu	0	0	0	1	2
Casos Especiais	1	0	0	1	1
TOTAL	24	21	18	19	18

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Essas planilhas apresentam mudanças se comparadas com as demais. A opção de avanço surgiu nas atas finais e alguns estudantes vivenciaram essa possibilidade. De acordo com as atas finais, o avanço está designado na LDB nº 9.394/96, artigo 24, inciso V, alínea C e regimento escolar. O artigo 24 da LDB de 1996 afirma que a educação básica possui uma organização com regras comuns, apresentando sete incisos. O quinto inciso aborda que a verificação do rendimento escolar segue critérios e elenca cinco. A alínea C garante a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996, online)”. Ou seja, esses estudantes beneficiados com o avanço passaram por

um outro momento de avaliação, que possibilitou a sua progressão para o próximo ano do ensino médio. Sobre as turmas ingressantes de 2013, sete jovens se beneficiaram dessa possibilidade.

Foram matriculados 250 novos estudantes em onze turmas no turno da tarde em 2013. Desse total, 107 sujeitos concluíram o ensino médio em três anos. Comparando com os ingressantes de 2012 (primeiro ano do Ensino Médio Politécnico), essa quantidade foi expressiva das modificações das avaliações. Pela primeira vez a porcentagem de jovens que concluem essa etapa educacional sem percalços é de 42,8%.

Sobre as repetências, 53 pessoas repetiram de ano e não concluíram o ensino médio (sendo 21,2% do total de alunos). Apenas seis alunos de 250 repetiram em algum momento e concluíram. Com relação aos cancelamentos e transferências, foram 54 pessoas que saíram da escola (sendo 13 cancelados e 41 transferidos). Sobre trajetórias escolares que não foram encaixadas nas opções estabelecidas, foram encontrados cinco exemplos. Por fim, a tabela 30 apresenta os estudantes que ingressaram em 2014. A diferença está na abertura de duas turmas de primeiros anos pela manhã, totalizando nove turmas diurnas com 277 estudantes.

Tabela 30 - Percursos escolares dos estudantes a partir de 2014 das turmas 101T a 107T

PERCURSO	TURMAS								
	101M	102M	101T	102T	103T	104T	105T	106T	107T
Nunca repetiu e concluiu o ensino médio em três anos	27	20	17	14	12	17	11	9	14
Cancelados	2	1	0	1	0	0	1	2	0
Transferidos	0	2	2	2	3	4	5	6	3
Algum momento com progressão parcial	0	1	1	3	0	0	1	0	2
Aprovou, mas não concluiu	2	2	1	1	2	4	1	0	0
Repetiu uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Repetiu mais de uma vez, mas concluiu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Repetiu e não concluiu	3	7	8	9	11	5	15	9	5
Abandonou e não voltou	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Abandonou, retomou e não finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Abandonou, retomou e finalizou	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Avançou e concluiu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Avançou e não concluiu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Casos Especiais	0	1	0	0	1	2	0	1	3
TOTAL	34	34	29	30	29	32	34	27	28

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Pela primeira vez, a porcentagem de sujeitos que cursaram o ensino médio em três anos chega a 50,9%. Cento e quarenta e um sujeitos concluíram dentro do tempo esperado. Por outro lado, 72 pessoas reprovaram em algum momento e interromperam seu percurso escolar (25,9% do total de ingressantes). Foram sete cancelamentos ao longo dos anos e vinte e sete transferências. Soma-se a esses números treze jovens que foram aprovados, porém não concluíram sua trajetória na instituição.

A tabela abaixo apresenta os estudantes que ingressaram nos segundos ou terceiros anos no Colégio Godói. O trabalho com as atas possibilitou observar esses jovens que ingressam na instituição durante o ensino médio, bem como aqueles que saem da escola sem finalizar o terceiro ano.

Tabela 31 - Estudantes ingressantes nos segundos e terceiros anos diurnos divididos por ano e turma

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Segundos Anos Diurno	90	34	33	53	30	-
Terceiros Anos Diurno	-	12	15	17	19	19
Total	90	46	48	70	49	19

Fonte: Atas Finais - Secretaria Colégio Estadual Cândido José de Godói

Nessa tabela, o ano de 2010 não foi considerado, pois foi observado apenas os primeiros anos diurno devido à modificação legislativa. Em 2011, os terceiros anos também não foram considerados por não estarem relacionados com os novos alunos ingressantes de 2010. Por um erro da pesquisadora, os novos alunos dos segundos anos de 2016 não foram contabilizados. Através dessa planilha, é possível afirmar os segundos anos foram mais procurados que os terceiros pelos estudantes que não iniciaram sua trajetória do ensino médio no Colégio Godói.

Todos esses dados contribuem para analisar o ensino médio a partir de uma instituição. O Colégio Godói não está distante dos demais dados nacionais ou estaduais sobre o ensino médio, bem como as alterações legislativas e reestruturações curriculares que ocorreram no período. Os docentes da instituição também foram contrários à proposta do Ensino Médio Politécnico (em sua maioria) e tiveram dificuldades em entendê-la e realizar as mudanças que estavam sendo solicitadas pela SEDUCRS.

Por não ter havido um espaço de estudo, discussão e planejamento dessa proposta curricular antes que ela fosse colocada em execução, os docentes e a direção escolar foram organizando o ano letivo de 2012 a partir de tentativas. A cada trimestre, as dúvidas surgiam e

se acumulavam e não havia espaço para reuniões e planejamentos. A carga horária de cada professor e a sua jornada de trabalho era organizada pela SEDUCRS de maneira a deixar o docente cada vez mais em sala de aula e com menos tempo para trocas com os demais colegas. Se a proposta do Ensino Médio Politécnico era tornar os conteúdos interdisciplinares, era necessário um espaço para planejamento. Dessa forma, o conselho de classe era um período em que os professores tentavam encontrar alternativas (a partir do regimento e dos documentos organizados pela SEDUCRS) para organizar o ano letivo e a avaliação.

Os estudantes percebiam que os docentes e a direção não estavam inteirados totalmente dos conceitos e de como procederia as avaliações e o PPDA. Os questionamentos eram diários e isso favorecia aumentar a resistência por parte dos docentes com relação a esta proposta. Houve um aumento nesse meio tempo na porcentagem dos jovens que nunca repetiram de ano, chegando em 2014 em 50,9%. Esse aspecto é importante de ser destacado, pois os anos letivos anteriores tinham uma alta taxa de reprovação. O objetivo de uma escola e de um currículo não é reprovar os estudantes, contribuindo para a sua desistência ou abandono. Se essa proposta fosse organizada com mais tempo e a partir de espaços de discussões por parte das direções escolares e dos docentes, poderia ter sido uma alternativa para repensar o ensino médio. De qualquer forma, não adianta mudar o currículo escolar se as condições de trabalho dos docentes não forem pensadas e organizadas para que essas novas propostas curriculares integradas ocorram e sejam desenvolvidas através de formações, cursos, exposições e discussões de propostas desenvolvidas e elaboradas entre os docentes que estão nas escolas secundárias gaúchas.

Para finalizar, foi organizada uma tabela com os percursos escolares dos jovens que concederam as entrevistas no Colégio Godói.

Tabela 32 - Percurso Escolar dos entrevistados no Colégio Godói

Pseudônimo	Ano Entrada Godói	Turma – 1º Ano (Situação Escolar)	Turma – 2º Ano (Situação Escolar)	Turma – 3º Anos (Situação Escolar)	Ano Saída do Godói	Observação
Ana	2013	105T (A)	202M (A)	305M (A)	2015	
Bruna	2013	103T (A)	203M (A)	306M (A)	2015	
Beatriz	2013	110T (A)	204M (A)	301M (A)	2015	
Bernardo	2012	103T (A)	204M (A)	301M (A)	2014	
Fernando	2013	104T (A)	201M (A)	302M (A)	2015	
Vítor	2013	104T (A)	201M (A)	302M (A)	2015	
Julio	2012	-	208M (A)	306M (A)	2013	Aluno ingressou no Colégio Godói no segundo ano
Lucas	2011	111T (A)	201M (A)	304M (A)	2013	
Letícia	2011	103T (A)	201M (A)	304M (A)	2013	
Laura	2014	-	206M (A)	305M (A)	2015	Aluna ingressou no Colégio Godói no segundo ano
Mateus	2013	104T (A)	201M (A)	302M (A)	2015	
Natália	2014	-	201M (A)	306M (A)	2015	Aluna ingressou no Colégio Godói no segundo ano
Raul	2014	-	204M (A)	301M (A)	2015	Aluno ingressou no Colégio Godói no segundo ano
Virgínia	2014	-	203M (A)	305M (A)	2015	Aluna ingressou no Colégio Godói no segundo ano
Valentina	2013	108T (A)	207M (A)	306M (A)	2015	

Fonte: elaborado da pesquisadora

Por ser uma amostragem pequena, diante da totalidade de alunos que frequentaram o Colégio Godói entre 2010 e 2016, esta tabela apresenta algumas especificidades. Todos os entrevistados possuem um percurso escolar de sucesso: nunca reprovaram de ano. Raul admitiu durante a entrevista que foi aprovado “com dependência”⁵¹ [em química] para o segundo ano

⁵¹ O estudante que é aprovado com "dependência" ou "progressão" está apto a cursar o próximo ano do ensino médio. Entretanto, a sua aprovação não foi completa, pois ele não conseguiu a média em todas as disciplinas. Por isso que ele fica "em dependência", ou seja, com o compromisso de recuperar os conteúdos das disciplinas que ele não obteve um resultado satisfatório. Não há um padrão de disciplinas que podem ficar "dependentes", pois cada

do ensino médio, por isso, trocou de escola e se matriculou no Godói em 2014. Outra diferença está no percurso escolar de Lucas. Foi o único entrevistado que frequentou, no final do ensino fundamental, uma escola particular fora do estado do RS. Os demais sempre foram estudantes de escolas públicas tanto de Porto Alegre quanto da região metropolitana (Eldorado do Sul, por exemplo).

Esse sucesso escolar está presente até o momento da entrevista. Todos os jovens entrevistados estão estudando (desde cursinhos pré-vestibulares até graduação) e buscando melhores posições sociais a partir dos diplomas e foco nos estudos. Alguns entrevistados conciliam estudos e trabalho (como bolsas, estágios, trabalho informal ou com carteira assinada), enquanto outros somente estudam. Não foi a intenção da pesquisa focar somente esse público, porém a amostragem indicou essa característica.

Essas informações, bem como as entrevistas e o olhar positivo de alguns entrevistados para a escola, contribuem para pensar o Colégio Godói como um centro de referência para os estudantes de escolas públicas que querem conseguir vagas em cursos superiores ou técnicos. Pensando a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu, dentro do campo educacional das escolas públicas de Porto Alegre, o Colégio Godói pode ser um ponto importante para que estudantes e famílias pensem estratégias de estudo para acesso a outros níveis educacionais. Sua trajetória enquanto instituição, a localização e o público estudantil que em sua maioria almeja melhores posições sociais e oportunidades através do estudo podem contribuir para esta instituição ser uma referência dentro do campo educacional.

A tabela 32 apresenta outros dados. Dos 15 entrevistados, cinco jovens não cursaram o primeiro ano do ensino médio no Colégio Godói. Os demais cursaram todo o ensino médio na instituição. Além disso, Fernando, Vítor e Mateus foram colegas de turma em todos os anos (inclusive Vítor e Mateus se conheciam e eram amigos antes de ingressar na escola, pois estudavam em uma escola de Eldorado do Sul⁵²). Há outros colegas de turma: Lucas e Letícia pertenceram a mesma turma no segundo e terceiro ano do ensino médio (201M e 304M). Ana, Laura e Virgínia foram colegas somente no terceiro ano (turma 305M de 2015), assim como

escola define se aceita matrícula de alunos nessas condições e a quantidade de disciplinas a serem recuperadas. Com relação à recuperação dos conteúdos, podem ocorrer aulas no contraturno ou o estudante ser responsável de realizar trabalhos ou exercícios elaborados pelos professores das disciplinas "dependentes".

⁵² Eldorado do Sul é um município que compõe a Região Metropolitana de Porto Alegre. O Colégio Godói possui uma localização que favorece o deslocamento de jovens que residem nessa cidade para estudar em Porto Alegre com apenas um ônibus.

Bruna e Valentina (306M de 2015). Além disso, Bruna e Virgínia (turma 203M de 2014), Beatriz e Raul (turma 204M de 2014) também foram colegas no segundo ano do ensino médio.

De todos os entrevistados, a maioria ingressou na escola em 2013 (sete sujeitos). Dos anos de ingresso que estão definidos para a pesquisa, não temos nenhum representante de 2010, pois os mais antigos são Lucas e Letícia em 2011. O próximo capítulo pretende discorrer primeiramente sobre algumas diferenças entre a sociologia das juventudes e depois apresentar os resultados do questionário online que foi respondido por 167 jovens no mês de maio de 2018. Se ao todo temos 1859 estudantes que ingressaram no Colégio Godói nos primeiros anos entre 2010 e 2016, o questionário conseguiu abarcar 8,9% desse total. Dessa forma, houve mais um recorte decorrente da quantidade de pessoas que se dispuseram a responder o questionário online.

4. “QUEM SÃO OS JOVENS DA PESQUISA?”: OS SUJEITOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO E PARTICIPARAM DA ENTREVISTA

Este capítulo se propõe a analisar características dos jovens que participaram da pesquisa. Se no capítulo anterior foram apresentados dados sobre o ensino médio em seus distintos níveis, bem como as atas finais das turmas do Colégio Estadual Cândido José de Godói entre 2010 e 2016, agora o enfoque está nos sujeitos participantes. Esta pesquisa contou com a participação de 167 egressos do Colégio Godói que realizaram seus estudos dentro do período estipulado (2010-2016). Esses jovens responderam a um questionário online em 2018 com perguntas sobre suas atuais vivências, aspectos familiares, emprego, projetos para o futuro e memórias do tempo da escola. Com base na participação desses jovens respondentes, foram escolhidos quinze sujeitos para uma entrevista pessoal.

Assim sendo, este capítulo foi elaborado para apresentar todas essas informações oriundas do questionário online, destacando os sujeitos que foram entrevistados do total de participantes. A ideia é mesclar as informações de maneira a contextualizar esse público específico, que fez parte das entrevistas, com os demais. No entanto, como o capítulo aborda dados específicos sobre o público estudantil do colégio, considera-se importante refletir sobre o conceito de juventude e a maneira como esse termo está sendo utilizado nesse trabalho. O capítulo se inicia com essa abordagem teórica e depois segue com os dados obtidos do questionário e das entrevistas.

4.1. A JUVENTUDE É APENAS UMA PALAVRA?

Se o enfoque dessa pesquisa são os antigos estudantes do Colégio Godói, a palavra jovem ou juventude é recorrente ao longo da escrita desse trabalho. Por isso, considera-se importante apresentar algumas discussões acerca do conceito, a partir de pressupostos da sociologia da juventude e uma contraposição a partir dos estudos de Pierre Bourdieu.

Como definir quem é jovem ou quando começa a juventude? Conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014) reduzir a juventude a uma questão etária é simplificar um processo social que se modifica ao longo do tempo e da sociedade a ser estudada. Contudo, tanto as ciências biomédicas quanto o Estado procuram definir essas idades da vida de forma a regularizar e formalizar o processo de desenvolvimento e envelhecimento humano. Dessa forma, essas faixas etárias contribuem para pensar políticas sociais e legislações específicas para cada grupo social

normatizando direitos e deveres a partir disso. No caso dos jovens, por exemplo, o Brasil possui tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵³ quando o Estatuto da Juventude⁵⁴ como marcos legais para essa faixa de idade relacionada com a juventude.

A sociologia da juventude é um ramo de estudo das ciências sociais que procura pensar a juventude enquanto categoria social e histórica. Portanto, distancia-se da ideia de puberdade⁵⁵ e adolescência⁵⁶, que são conceitos formulados pelas ciências biomédicas e psicológicas. De acordo com Luís Groppo (2017), a juventude pode ser pensada como categoria social, pois é socialmente produzida. Ou seja, os jovens compõem uma coletividade que está presente na estrutura social, possui representações e símbolos, além de constituir um imaginário social (cada vez mais há o desejo de ser jovem e uma indústria que produz e lucra a partir da juventude enquanto modelo cultural⁵⁷). Conforme afirmam Dayrell e Carrano (2014):

Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110).

Angelina Peralva (1997) discute em um artigo sobre os processos de cristalização social das idades da vida, apresentando estudos de Philippe Ariès sobre a criação da infância, o cuidado com os menores, as concepções de família da burguesia e a separação entre a família (núcleo íntimo e interno) e o mundo exterior. Posteriormente, a autora argumenta sobre as fases da vida na sociedade moderna, apresentando concepções de Hannah Arendt sobre a tarefa dos adultos de conter os ímpetos dos mais novos e de se responsabilizarem por apresentar o mundo aos mais jovens, como uma herança que é transmitida para que se mantenha a continuidade do

⁵³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/1990) define que uma pessoa é considerada criança até os doze anos e adolescente dos 12 aos 18 anos.

⁵⁴ O Estatuto da Juventude (lei nº 12.852/2013) define como jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos, ultrapassando, dessa forma, a delimitação etária do Estatuto da Criança e do Adolescente.

⁵⁵ O conceito de puberdade está relacionado às ciências biomédicas e define o período de transição entre a infância e a idade adulta, com as transformações físicas e o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários.

⁵⁶ A adolescência enfoca as transformações na personalidade do sujeito que está entre a infância e a idade adulta. Este termo foi elaborado por um psicólogo estadunidense chamado Granville Stanley Hall no final do século XIX (1898). Para ele, a adolescência era um processo que se iniciava entre os 12 ou 14 anos e seguia até os 21 ou 25 anos, tanto para meninos quanto para meninas. Segundo John Savage (2009): “Hall propunha nada menos do que a criação de uma nova, geralmente reconhecida, fase da vida que aumentaria a dependência e retardaria a entrada no mundo do trabalho [...] (SAVAGE, 2009, p. 83)”.

⁵⁷ Maria Rita Kehl, no texto “A juventude como sintoma da cultura”, destaca: “Difícil precisar o que é juventude. Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos dezoito aos quarenta, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir (KEHL, 2004, p. 89-90)”.

mundo⁵⁸. Por fim, Peralva debate sobre a desorganização do modelo ternário do ciclo da vida (infância, adultez e velhice) e a ideia atual de juventude como um modelo social. A aceleração das transformações contemporâneas contribuiu para não haver demarcações fortes entre as gerações, gerando um presente contínuo, que colaborou para um novo ordenamento cultural. Como exemplo desse processo de “desorganização”, pode-se mencionar: o aumento da expectativa de vida, a continuidade dos jovens nas casas dos pais, o prolongamento dos estudos, a separação entre sexualidade precoce e reprodução, etc. Esses processos contribuem para considerar o jovem como um novo modelo cultural. A valorização da juventude, enquanto estilo de vida, e a promessa de eterna juventude vendida pelo mercado de consumo, além dos meios de comunicação de massa, contribuem para essa juvenilização da sociedade.

Devido a isso, a juventude também pode ser pensada enquanto uma categoria histórica pois, conforme afirma o historiador Phillipe Ariès (1981), as “idades da vida” não são delimitações naturais, mas sim construções sociais que podem ser alteradas com o passar dos anos e da maneira como a sociedade se organiza. Por conseguinte, Juarez Dayrell (2003) reitera:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo (DAYRELL, 2003, p. 41-42).

Luís Groppo (2017) ressalta que a juventude foi interpretada como uma passagem, um intervalo de tempo na vida de cada um entre a infância e as responsabilidades de uma vida adulta. Sendo assim, a juventude seria um espaço de moratória social, ou seja, um período de experimentação, ficando os jovens livres para “viver bons momentos” com seus pares. As responsabilidades de adulto (conseguir um trabalho remunerado, garantir o sustento da família, a criação de filhos, o casamento, etc.) seriam assumidas posteriormente. Essa perspectiva foi criticada, por ser uma visão restrita e elitista sobre a juventude, pois não se aplica a todos os sujeitos, somente aqueles de um grupo social economicamente privilegiado. Por consequência, essa crítica

[...] reconhece melhor a relação complexa entre a categoria juventude e outras categorias sociais em uma dada sociedade, ou a relação complexa entre a estrutura das categorias etárias e as demais estruturas e realidades sociais, tais como a estrutura das classes sociais, as relações de gênero, as relações étnico-raciais, a condição urbano-rural, a filiação religiosa, a diversidade regional, etc. (GROPPO, 2017, p. 17).

⁵⁸ Essa posição de Hannah Arendt pode ser encontrada no texto “A Crise na Educação” que compõe o livro “Entre o Passado e o Futuro” (ARENDR, 2014).

Diante dessa concepção, o conceito de juventude não se restringe a uma passagem e assume importância a partir de si mesma (DAYRELL, 2003). Ademais, se pluraliza, pois engloba outros aspectos sociais em suas definições sobre o que é ser jovem em uma sociedade complexa. Como sintetizam Dayrell e Carrano (2014):

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Concordando com esse ponto de vista, Margulis e Urresti (2008) argumentam que a juventude é um leque de possibilidades relacionadas com outros aspectos sociais. Por isso, existe a premissa de que a sociologia da juventude deveria adotar já em seu nome essa multiplicidade: esse ramo das ciências sociais que estuda as diversas formas de ser e de vivenciar esse período, deveria ser reconhecida como “sociologia das juventudes”, ressaltando essa diversidade na sua designação.

Isto posto, os motivos que levaram a esta breve apresentação de aspectos teóricos relacionados à sociologia da juventude são dois: o primeiro se refere ao objeto dessa pesquisa, que são os jovens egressos do Colégio Godói. Se ao longo do trabalho esses termos (juventude/jovens) estão sendo utilizados, considera-se importante apresentar algumas considerações sobre estes conceitos a partir da interpretação da sociologia da juventude. O outro motivo se relaciona aos estudos de Pierre Bourdieu (e suas divergências com a sociologia da juventude) que estão presentes nesta análise.

Pierre Bourdieu parte de outros aportes teóricos para analisar a realidade social. Dessa forma, a questão do conceito de juventude não é tão importante em seus estudos. Inclusive, o sociólogo francês ressaltou em uma entrevista que a juventude seria apenas uma palavra, sem importância analítica para os estudos sociais. Essa entrevista foi realizada por Anne-Marie Métaillé e publicada pela primeira vez no livro “Os jovens e o primeiro emprego”, no ano de

1978⁵⁹. O título da entrevista “A juventude é apenas uma palavra” define a polêmica que permanece até os dias atuais, provocando reverberações e críticas dos pesquisadores vinculados à sociologia da juventude, como demonstra Luís Groppo (2017):

Na verdade, há uma relação contraditória das ciências sociais com o tema da juventude, oscilando entre dois extremos: a reificação e a negação. [...] Como exemplo da negação, um argumento bem fundamentado: o grande sociólogo Pierre Bourdieu decreta que a juventude é apenas uma palavra, cujo uso se revela como bastante impreciso nas ciências sociais (GROPPO, 2017, p. 11).

Mario Margulis e Marcelo Urresti (2008) organizaram um livro “A juventude é mais que uma palavra: ensaios sobre cultura e juventude” cujo título já demarca a sua contraposição à frase provocativa de Bourdieu. Estes autores compreendem a juventude como uma articulação social e cultural que depende de diversos fatores. Entretanto, os fatores que diversificam essas vivências não estão relacionados à teoria bourdesiana.

Como estamos definindo, a juventude é uma condição articulada social e culturalmente de acordo com a idade – como crédito energético e moratória vital, ou como distância com relação à morte –, com a geração a que se pertence – como uma memória social incorporada, experiência de vida diferencial –, com a classe social de origem – como moratória social e período de atraso –, com o gênero – segundo as urgências temporais que pesam para o homem e a mulher –, e com a localização na família – que é o quadro institucional em que todas as outras variáveis são articuladas. É na família, âmbito onde todos estamos incluídos, onde se marca a coexistência e interação entre as distintas gerações, isto é, é aqui que o lugar real e imaginário de cada categoria de atores dentro do ambiente de parentesco é definido. A família em um sentido amplo, como grupo parental, é talvez a principal instituição em que os jovens são definidos e representados, o cenário no qual todas as variáveis que os definem são articuladas (MARGULIS; URRESTI, 2008, p. 29, tradução nossa).

Mesmo que aparentemente as argumentações de Margulis e Urresti (2008) se pareçam com a ideia de *habitus* ou capitais de Bourdieu, é necessário estar atento para não provocar uma mistura forçada. A maneira como Bourdieu escolhe explicar a sociedade (francesa) é peculiar e cheia de refinamentos teóricos que podem distorcer os significados quando aproximados com outras concepções teóricas. Por isso que este trabalho pretende não mesclar autores de abordagens teóricas distintas.

Se o pensador francês considerava a sociologia como um esporte de combate, pode-se afirmar que essa entrevista relacionada à juventude e o artigo “A ilusão biográfica” são momentos de repercussão e embate entre pesquisadores, buscando rebater ou confirmar os

⁵⁹ Posteriormente, essa entrevista foi publicada no livro “Questões de Sociologia” em 1984.

pressupostos de Bourdieu. Contudo, as provocações desse autor dentro dos estudos sociais devem ser pensadas e analisadas a partir de seus preceitos teóricos: os conceitos de campo, capital e *habitus*. Como suas ferramentas teóricas principais são esses três termos, elencar as idades da vida e a maneira como cada sociedade entende essas idades, não contribui para a análise social que este sociólogo defende. Para ele, uma pesquisa social necessita delimitar um campo e analisa-lo, buscando entender suas regras, organizações, agentes envolvidos, *habitus* dos agentes, disputas internas, competição por sua hegemonia, capitais necessários para vivenciar esse campo, etc.

A partir disso, com esses aportes teóricos em funcionamento e a pesquisa sendo desenvolvida, as idades dos agentes podem ser pensadas e consideradas importantes, se contribuírem para a análise dos demais conceitos. Por isso, que nessa entrevista, Bourdieu afirma que as divisões etárias são arbitrárias e “de fato, a fronteira entre juventude e velhice é em todas as sociedades uma parada em jogo de luta (BOURDIEU, 2003, p. 151)”. Segundo o autor:

Quando digo jovens/velhos, tomo a relação na sua forma mais vazia. É se sempre velho ou jovem para alguém. É por isso que os cortes em classes de idade, ou em gerações, são tão variáveis e são uma parada em jogo de manipulações (BOURDIEU, 2003, p. 152).

Para o sociólogo francês faz mais sentido pensar a rivalidade entre jovens e velhos a partir de uma disputa de poder, pois essa competição impõe uma ordem e organiza um campo. No entanto, essa disputa também pode ocorrer por oposição de gêneros ou classes sociais. Ou seja, Bourdieu diminui a importância, em certa medida, das idades e as coloca lado a lado com outros aspectos como: gênero, classe, etnia, etc. Além disso, ressalva que cada campo possui suas leis de envelhecimento, implicando em disputa entre gerações, por isso a importância de definir qual campo social está sendo analisado para perceber como esse movimento ocorre. Cada campo vai definir as divisões internas, as disputas e organizar as leis específicas que tanto “velhos” ou “novos” vão seguir ou procurar modificar, de maneira a dominar o campo para que seu grupo possa prevalecer.

Diante disso, as maneiras de interpretar e analisar a realidade social são distintas entre estas duas abordagens. Mesmo que haja aspectos parecidos, como a arbitrariedade das delimitações etárias e a pluralidade nas experiências juvenis, as formas de explicar esses processos se tornam distintas. Pierre Bourdieu explica essa pluralidade juvenil a partir da tríade *habitus* – capitais – campo. O *habitus* de cada agente, no caso específico de cada jovem, está

vinculado à posição social, familiar e histórica de cada um, além dos capitais (econômico, cultural, simbólico) que cada indivíduo possui e agrega ao longo do tempo. Por isso que a juventude não pode se restringir a um modelo único, já que os agentes estão em locais distintos do campo, possuem socializações diversas (primárias e secundárias), *habitus* diferentes e agregam tipos de capitais variados ao longo do tempo.

A partir disso, Bourdieu também concorda que a moratória social estaria restrita a um grupo privilegiado, já que um jovem com melhores possibilidades de vida consegue viver sua juventude através da moratória social, enquanto que o jovem proletário, por exemplo, não possui essa alternativa. Por isso que o autor reitera que a idade é um dado manipulável:

Nada há aqui que não seja muito banal, mas que faz ver que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação (BOURDIEU, 2003, p. 153).

Esta pesquisa optou por seguir os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu e relacionar com outros autores que se aproximam de seus escritos (como Bernard Lahire ou Löic Wacquant). A divergência teórica entre essas duas abordagens (sociologia da juventude e escritos de Pierre Bourdieu) dificulta uma transposição teórica entre autores sem haver problemas interpretativos. Sendo assim, não é o objetivo desse trabalho menosprezar os estudos em sociologia da juventude, apenas demarcar sua existência e afirmar que os caminhos dessa pesquisa serão diferentes. Os termos jovem/juventude continuarão a ser usados, porém os conceitos e a maneira de entender a realidade social será desenvolvida a partir dos aportes de Pierre Bourdieu.

A próxima seção pretende apresentar os instrumentos de pesquisa construídos para a coleta de informações sobre os jovens egressos do Colégio Godói: o questionário online e a entrevista. Primeiramente, será apresentada a elaboração do questionário, justificando a maneira como os jovens foram contatados. Depois, o enfoque será na entrevista, discorrendo sobre quem são os sujeitos que aceitaram participar dessa segunda etapa.

4.2. APRESENTANDO OS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO ONLINE

Para facilitar a apresentação das informações, a composição do texto seguirá a divisão por seções do questionário (ANEXO 1). Eram oito seções, sendo que a primeira apresentava a pesquisa, seus objetivos, o público alvo, indicava os riscos de participação, afirmava que a identidade dos participantes e suas respostas seriam analisadas somente pela pesquisadora. Ademais, indicava que esses dados poderiam fazer parte de futuros trabalhos acadêmicos, além da tese. Ao final, havia somente uma pergunta que indagava sobre o aceite ou não por parte do respondente para participar da enquete. Se fosse positiva a resposta, as próximas seções apareciam ao respondente. Se fosse negativa, o questionário se encerrava nessa primeira parte. Como todos os participantes aceitaram continuar respondendo, não houve encerramento do questionário nessa primeira seção. As demais informações serão apresentadas em subseções ao longo desse capítulo, sendo a próxima destinada às informações mais básicas dos jovens e intitulada “Sobre Você”.

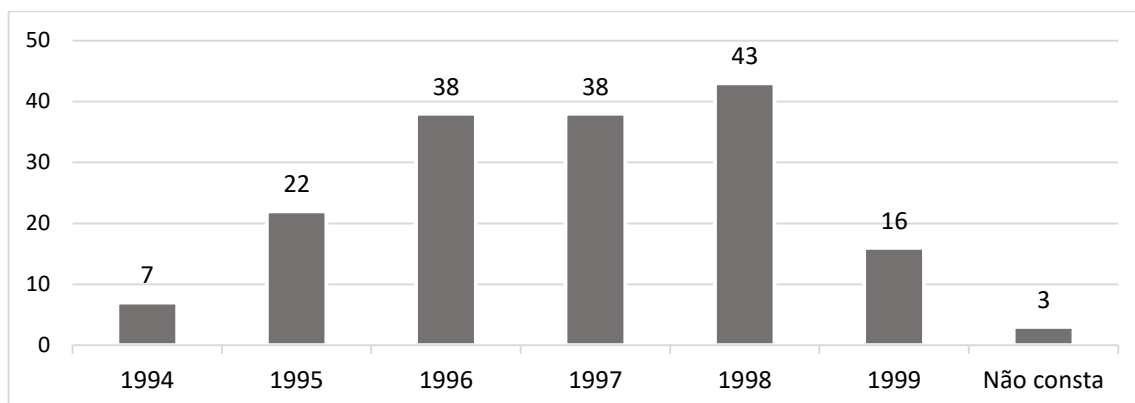
4.2.1. Primeiras informações sobre os jovens

A segunda seção do questionário intitulava-se “Sobre Você” e possuía onze questões iniciais para traçar um perfil desses sujeitos. Nome, data de nascimento, gênero, cor/etnia, estado civil, religião, com quem reside atualmente, bairro e cidade, renda mensal, carreira militar e se o jovem já passou por um período fora do estado do Rio Grande do Sul ou do país, foram as perguntas organizadas para essa parte. Suas respostas e análise serão apresentadas a seguir.

O nome dos participantes foi solicitado para facilitar a identificação, organização e análise dos dados pela pesquisadora. Com essa informação, era possível relacionar as respostas do questionário com o percurso escolar dos sujeitos dentro do Colégio Godói. Além disso, possibilitava o contato e o convite para as entrevistas pessoais. Entretanto, para esse texto final, essas informações não serão divulgadas, conforme as diretrizes da pesquisa apresentadas aos respondentes.

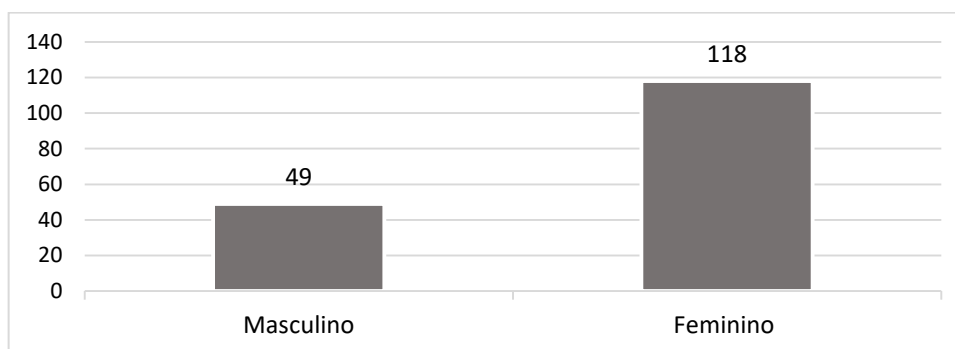
Os gráficos abaixo apresentam as informações relacionadas ao ano de nascimento, gênero e cor/etnia dos sujeitos que responderam à pesquisa. Os números que estão dentro do gráfico, acima das barras, representam a quantidade total de respostas para cada item.

Gráfico 7 - Data de Nascimento



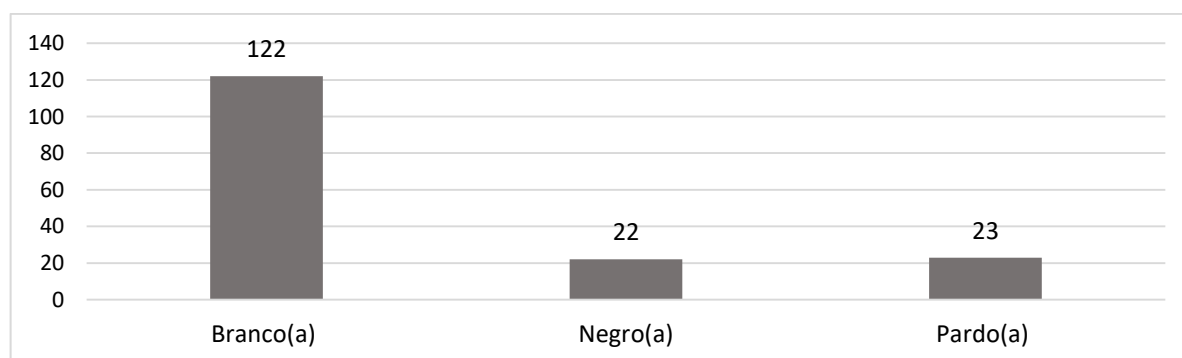
Fonte: elaboração da autora

Gráfico 8 - Gênero



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 9 - Cor/etnia



Fonte: elaboração da autora

Como pode ser percebido, a maioria dos jovens que responderam ao questionário nasceram entre 1996 e 1998 (21 a 23 anos). Representam 71,2% do total. Com relação ao gênero, o questionário apresentava outras opções além do feminino e masculino, porém

ninguém as marcou⁶⁰. Dessa forma, há uma forte presença feminina, com 70,6% de mulheres respondendo. Quando contabilizamos a presença de garotas e garotos⁶¹ nas atas finais da instituição, a semelhança permanece: foram contabilizadas 997 garotas e 864 garotos pelos documentos analisados.

Com relação aos quinze entrevistados, suas datas de nascimento acompanham o total dos respondentes: sete sujeitos nasceram em 1998, cinco em 1997 e três em 1995. No entanto, com relação ao gênero, a amostragem das entrevistas foi quase equivalente: entrevistou-se oito garotas e sete garotos, não havendo a disparidade encontrada no questionário online.

Sobre a autodeclaração de cor/etnia, a maioria dos respondentes do questionário se declara como branca. São 122 brancos, para 45 negros e pardos. Também havia as opções “Amarelo” e “Indígena”, mas ninguém respondeu. Com relação aos entrevistados, houve uma preocupação de buscar sujeitos diversos, sendo assim, há uma representatividade maior de negros e pardos. Oito sujeitos entrevistados se declaram como brancos (permanecendo maioria também nesse recorte), mas duas garotas que se declaram pardas e cinco jovens se autodeclaram negros.

Dessa forma, a maior parte dos jovens que responderam ao questionário online são garotas, entre 21 e 23 anos, brancas. Esses dados coincidem com a permanência das mulheres nos estudos e os privilégios das pessoas brancas em uma sociedade que possui ainda heranças escravocratas e racistas, com a população afrodescendente em uma situação de vida mais adversa que a população branca. Porém, quando se observa o grupo dos entrevistados, há uma diversidade maior que foi intencional por parte da pesquisadora ao entrar em contato e agendar as entrevistas.

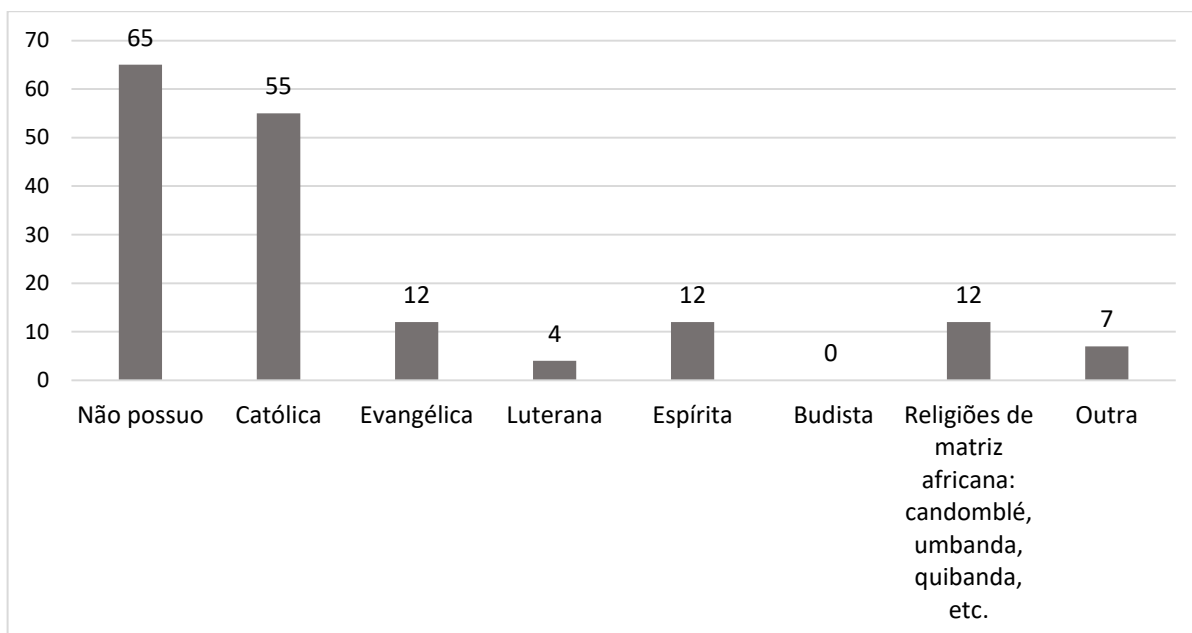
Com relação à religião, a maioria dos jovens afirmou que não possui (aproximadamente 39%). Daqueles que são religiosos, os católicos são predominantes (totalizando cerca de 54% dos jovens que dizem possuir uma religião). Ninguém se definiu budista e sete pessoas assinalaram opções diferentes das que estavam presentes no gráfico. Um sujeito se declarou

⁶⁰ Para que o questionário não se restringisse a duas categorias de gênero, delimitando as possibilidades de identidade por parte dos sujeitos, foram incluídas outras opções, como: Masculino/Feminino Trans, Não binário, Agênero, Bigênero ou Outro (com a possibilidade de indicar como gostaria de ser identificado). O enfoque do trabalho não são as discussões sobre gênero, transsexualismo, não binarismo, etc, porém, para selecionar quais opções estariam presentes no questionário, foi utilizado o site “Orientando” disponível nesse link: <https://orientando.org/>

⁶¹ Considerando que essa definição ocorre a partir da pesquisadora através do nome presente na lista. Ou seja, há a possibilidade de haver divergência entre um nome feminino ou masculino e a definição de gênero da pessoa que possui esse nome.

agnóstico, outro cético, uma pessoa afirmou que “Acredito em um Deus, mas não possuo religião”, três pessoas indicaram que eram Testemunhas de Jeová e uma pessoa definiu-se como Mórmon. O gráfico abaixo apresenta essas respostas sobre a religião:

Gráfico 10 - Religião



Fonte: elaboração da autora

Nessa questão, os entrevistados seguem o conjunto maior dos jovens. Dez entrevistados afirmam não possuir religião. Dos demais cinco jovens, três são católicos, um evangélico e uma garota pertence a religiões de matriz africana. Com relação à religião, em duas entrevistas esse assunto aparece: Júlio é um jovem evangélico que participa da Assembleia de Deus e já foi ministrante de cursos dentro da igreja e Laura é uma garota que participa há anos do encontro de jovens da Igreja Católica. A igreja evangélica possui uma grande importância na vida de Júlio. Além de ser seu espaço de fé, é um espaço de lazer, contatos e aprendizado. Seus pais não são evangélicos, conforme afirma o jovem:

Pesquisadora: E teus pais tem religião?

Júlio: Não...

Pesquisadora: Nada?

Júlio: Não...eles são tudo. Lá em casa eles são tudo... Meu pai não discute com ninguém...De boas (JÚLIO, 2019).

Júlio entrou em contato com a religião evangélica quando era adolescente através de seus tios, que não residem próximo ao jovem. Depois de visita-los, procurou a igreja perto de casa e permaneceu por lá alguns anos. Depois foi em busca de outra igreja, também da

Assembleia de Deus, mas localizada em outro bairro. Júlio passa seus momentos de descanso e lazer com os seus “irmãos” da igreja, como se pode perceber no trecho abaixo:

Pesquisadora: E lazer? Tu tem a Igreja?
 Júlio: Tenho a Igreja.
 Pesquisadora: A Igreja e mais alguma coisa? Ou só a igreja? Nesse pouco espaço que te resta
 Júlio: É... O meu lazer basicamente é continuar fazendo o que eu sempre faço: que é ler. Eu leio um monte. Essa mochila tá um peso desgraçado, só tem livro. A maioria sabia que não ia ler, mas eu “não, vou levar porque se der um espacinho de tempo, eu vou ler alguma coisa”...[risos]... Meu lazer é ler, praticamente isso... Vou pra Igreja, leio e na igreja eu tenho...
 Pesquisadora: Ah, mas tu não participa do grupo de jovens?
 Júlio: Sim...a gente tem atividades lá, a gente faz...aniversário, a gente faz comilança...festa, bah, falar em festa a gente junta 50 “nego” lá embaixo...
 Pesquisadora: Seus amigos são de lá sempre?
 Júlio: A maioria sim...nem todos. Mas a grande maioria é crente. E meu lazer é isso: ver meus amigos e comer...entre isso eu leio um pouquinho, às vezes dou aula na igreja e era isso...ah, as vezes eu tô em casa “Vou olhar um netflix”...Eu demorei 5 meses pra terminar de ver uma série...que é o Vikings...[risos]... eu demorei 5 meses! Os meus irmãos em Gravataí levaram 2...
 Pesquisadora: Mas tu não tem irmão?
 Júlio: Irmão modo de dizer...[risos]...
 Pesquisadora: Irmão da Igreja?
 Júlio: Irmão de igreja... os guris demoraram 2 meses pra ver e tal...os guris já viram série que não...a temporada que não saiu na Netflix, foram catar...Bah, veio, eu não tenho isso aí... “Bah, tu não terminou ainda?”, “Não velho! Pra ver um episódio inteiro de 45 minutos eu levo 2 dias velho...tem que pausar e dormir que não dá”... (JÚLIO, 2019).

Nesse trecho, é possível perceber a estranheza por parte da pesquisadora com a expressão “irmão”. Júlio comenta sobre seus “irmãos” e, por um momento, a pesquisadora se confunde, pois sabia que esse jovem era filho único. Ao questionar sobre essa dúvida repentina, durante a entrevista, Júlio explica a expressão que é comum entre os participantes da igreja evangélica.

Além de amizade, convívio e “comilanças”, Júlio conseguiu indicação para o atual emprego em uma empresa de contabilidade através de um conhecido da igreja. Participar desses espaços não deixa de ser uma possibilidade de agregar capital social. Mesmo que o objetivo principal não seja encontrar emprego, conviver com pessoas e compartilhar visões de mundo pode contribuir para essas facilidades. Assim como escolas de elite são espaços para agregar capital social, conforme afirma Bourdieu, pois esses representantes da elite não necessitam tanto dos ensinamentos escolares para manter seus capitais (ao contrário de representantes das classes médias que depositam suas possibilidades de ascender socialmente através do diploma e da educação), esse exemplo da indicação para uma vaga de emprego entre “irmãos da igreja” pode ser pensado também como espaço de capital social.

Sobre o estado civil, a maioria dos sujeitos que responderam está solteira. Não houve marcação para as opções separado, divorciado ou viúvo. Na opção “outro”, as três respostas indicavam “namorando”. Quase 86% dos jovens definem-se como solteiros. Interessante cruzar esse dado com as perguntas finais do questionário, pois três pessoas indicaram que conheceram o atual noivo ou namorado estudando no Colégio Godói.

Gráfico 11 - Estado civil atual



Fonte: elaboração da autora

Dos quinze entrevistados, quatorze confirmaram que estavam solteiros. Apenas Beatriz marcou a opção casado(a) ou vivendo com companheiro(a) em maio de 2018. Em dezembro, quando ocorreu a entrevista, a situação era outra.

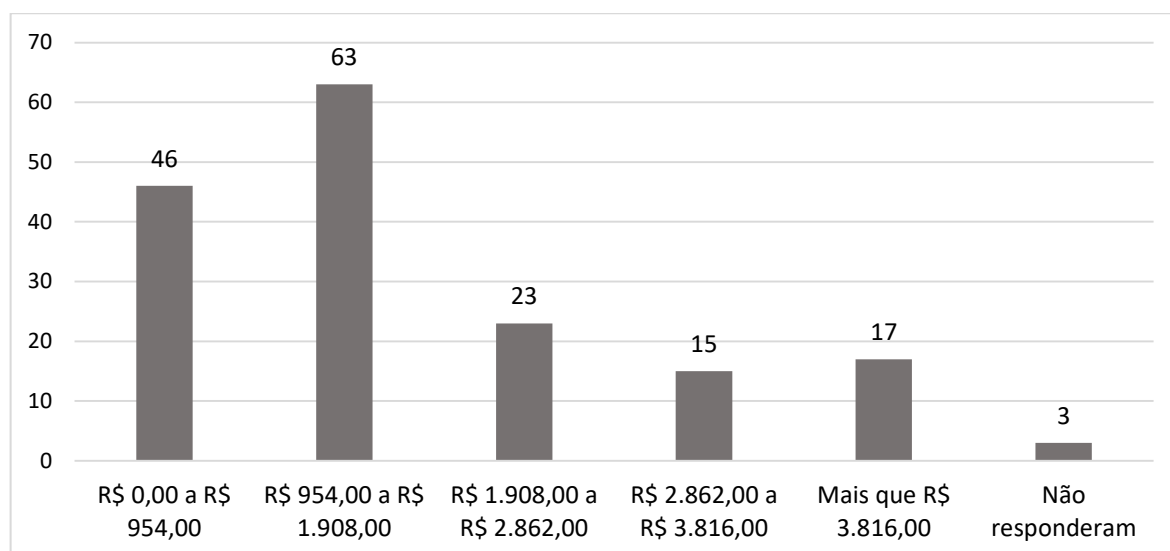
Pesquisadora: Tu namorou quanto tempo?

Beatriz: Eu namorei um ano... não, eu namorei seis meses, aí depois a gente terminou, e começo desse ano a gente tava noivado...ficou até alguns meses atrás e a gente terminou de novo...aí juntando tudo dá quase dois anos assim...(BEATRIZ, 2018)

No que concerne à renda mensal atual, a escolha da pesquisadora foi colocar nas opções o valor em dinheiro do salário mínimo⁶² e seus múltiplos (de um salário mínimo, R\$ 954,00, até acima de quatro salários mínimos). Foi possível perceber que boa parcela dos que responderam ganham entre um a dois salários mínimos (63 respondentes ou 37,7%). Quarenta e seis pessoas (27,5%) ganham até R\$ 954,00. Somando as duas opções, temos 65,2% dos jovens mantendo o seu padrão de vida com, no máximo, dois salários mínimos. Dezesete pessoas (10,1%) ganham mais de quatro salários mínimos.

⁶² Considerando que o salário mínimo em vigor no ano de 2018 era R\$ 954,00 (US\$ 238.50)

Gráfico 12 - Renda mensal



Fonte: elaboração da autora.

Com relação aos entrevistados, a maioria (sete sujeitos) possui renda de um a dois salários mínimos. Dois entrevistados, Ricardo e Mateus, indicaram que possuem até um salário mínimo. Comparando a entrevista com essa resposta, pode-se pensar que os dois estudantes pensaram somente na sua renda, sem acrescentar a família. Ricardo estuda Educação Física na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), não está estagiando e nem trabalhando, ou seja, não possui renda e depende dos pais. Mateus, por outro lado, estuda Biologia na UFRGS e é bolsista, indicando na resposta que ganhava menos que um salário mínimo. Essa mesma lógica pode ter ocorrido com mais jovens que responderam ao questionário (indicando as dificuldades entre quem pensa o questionário e espera um tipo de resposta e os sujeitos que leem as perguntas e pensam outras possibilidades).

Voltando ao tema da renda, três entrevistados afirmaram ganhar entre dois a três salários mínimos, enquanto dois jovens responderam que ganham de três a quatro salários. Virgínia foi a única que assinalou que possui uma renda superior a R\$ 3.816,00. Essa jovem possui uma pensão devido à morte da mãe, que ocorreu em 2016:

Pesquisadora: Mas o teu vô ele te ajuda, assim, financeiramente?

Virgínia: Sim. Ajuda...passagem, ele consegue... Mas esse ano não precisou, desde 2016 eu não precisei tanto de ajuda porque como minha mãe, ah eu era de menor, eu consegui pensão por morte... Mas tipo, esse mês acaba [dezembro de 2018], porque eu faço 21. [...] Foi uma tia minha que falou, que é advogada, daí ela chegou em mim no velório “Sabe que tu tem direito né a pensão?” [risos]...Bah nem tava pensando em nada...mas é aquela coisa, ela disse “eu sei que não é o momento, mas é que é sempre correria, porque encerra o prazo”... daí eu fiz...mas meu vô me ajuda, tipo, as

passagens ele coloca, porque ele meu vô ajuda muito a gente porque como o pai não fez “[PALAVRÃO] nenhuma”, ele vai lá e ajuda...(VIRGÍNIA, 2018).

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) possui uma classificação social a partir de faixas salariais. São cinco classes (A, B, C, D, E) que são organizadas da seguinte maneira:

Tabela 33 - Classe Sociais por Faixas de Salários-mínimos

Classe	Salários-mínimos	Renda Familiar (R\$) em 2018
A	Acima de 20 SM	Mais de R\$ 19.080,00 (+ US\$ 4,770)
B	De 10 a 20 SM	R\$ 9.540,00 a R\$ 19.080,00 (US\$ 2,385 a US\$ 4,770)
C	De 4 a 10 SM	R\$ 3.816,00 a R\$ 9.540,00 (US\$ 954 a US\$ 2,385)
D	De 2 a 4 SM	R\$ 1.908,00 a R\$ 3.816,00 (US\$ 477 a US\$ 954)
E	Até 2 SM	R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00 (US\$ 238.50 a US\$ 477)

Fonte: IBGE

A partir dessa classificação, a maior parcela dos jovens que responderam ao questionário online está inserida na classe E. Contudo, a pergunta do questionário indicava a renda mensal do jovem, não incluindo (ou não deixando explícito) a renda das demais pessoas que residem com o sujeito. Sendo assim, o jovem que respondeu ao questionário pode ter uma renda mensal de um salário mínimo, mas sua renda familiar ser superior a ponto desse jovem estar inserido na classe D ou até C⁶³.

Com relação à renda, ocupação e escolaridade dos pais ou responsáveis, bem como a escolaridade e possibilidades de futuro desses jovens que responderam o questionário, é possível inferir que haja representações de frações da classe média nesse estudo. Sobre a classe média na sociologia da educação, Arabela Campos Oliven (1985) afirma que analisá-la na educação é importante devido à origem social tanto dos professores quanto da maioria dos alunos em níveis mais altos da escolarização. Segundo a autora, essa identificação pode ocorrer

⁶³ Há críticas com relação a essa classificação que considera apenas a faixa salarial. Tanto que a ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa) organizou outra maneira de classificar essas classes, considerando grau de escolaridade, produtos de consumo que geram conforto (como máquina de lavar roupa, geladeira e microcomputador) e serviços públicos presentes em cada família. Maiores informações ver: <http://www.abep.org/criterio-brasil>

a partir da origem social dos sujeitos ou da aspiração em se identificarem com elementos dessa classe.

Maria Nogueira (2010) argumenta que a definição de classe média é problemática, pois ela é composta por membros distintos. Dessa forma, considerar apenas a renda pode levar a dissimulações de status, riqueza cultural, rede de relacionamentos, estilos de vida, valores, aspirações, desejos de consumo.

Finalmente, no que concerne à heterogeneidade interna das classes médias, tudo indica que a costumeira distinção, estabelecida pela teoria sociológica, entre a fração tradicional composta pelos pequenos proprietários e pelos profissionais liberais (“pequena burguesia”) e a “nova” classe média composta pelos trabalhadores assalariados, faz menos sentido para a pesquisa educacional atual do que já fez no momento em que Bourdieu desenvolvia suas análises sobre as estratégias de reprodução social desse grupo. (NOGUEIRA, 2010, p. 216-217).

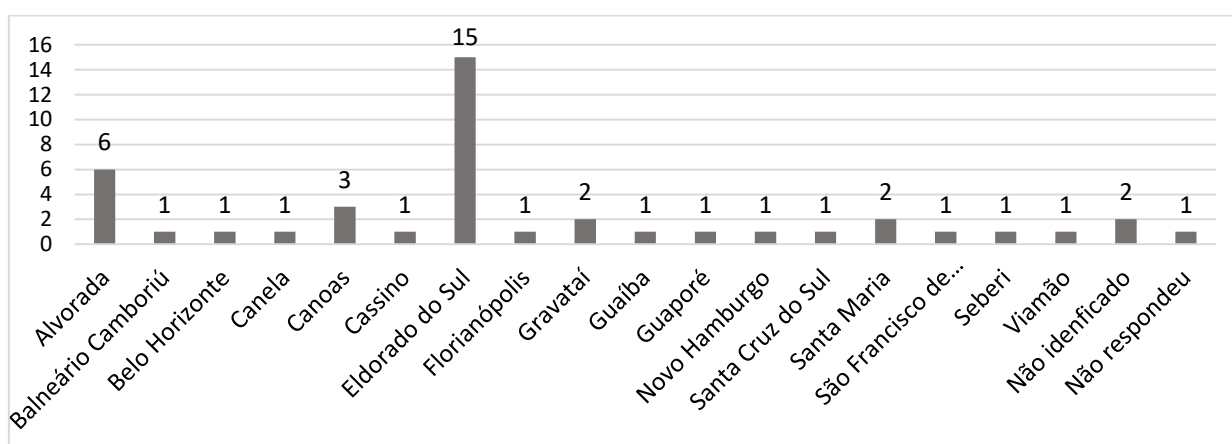
Arabela Campos Oliven (1985) apresenta características que definem de alguma maneira todas as frações dentro da classe média: o individualismo, a aceitação da ideia do mérito, a ideia de que a sociedade é desigual devido à distribuição diferenciada de talentos e esforços dos indivíduos. Além disso, há o medo da proletarização e uma certa rejeição ao assalariamento. Esse grupo se beneficia de uma porção da mais-valia dos trabalhadores, o que contribui para certas frações serem reacionárias e defenderem o capital. De acordo com a autora:

Vale dizer, o privilégio de compartilhar com os capitalistas de uma parcela da mais-valia coloca a classe média em situação de grande vantagem em relação à classe trabalhadora. Assim, uma característica distinta da classe média, quando comparada à classe operária, é a sua capacidade de acumular, isto é, possuir alguma renda. Esta situação tem profundas repercussões sociais na medida em que a identificação da classe média como classe operária diminui. Por outro lado, todo o sistema produtivo é afetado, uma vez que independente de quão pequena seja a fração de mais-valia alocada a um grupo específico, ele cria uma demanda de classe por bens mais sofisticados (OLIVEN, 1985, p. 44)

Sobre a classe média brasileira, Arabela Oliven (1985) ressalta a sua especificidade histórica, pois essa classe possui uma secular dependência em relação às classes dominantes, devido ao caráter autoritário da nossa colonização e a base patrimonialista das relações sociais. Entretanto, com o passar dos anos, principalmente no início dos anos 2000, houve um crescimento desse grupo social. Maria Nogueira (2010) aponta esse crescimento a partir da geração de empregos formais e de políticas de transferência de renda aos mais pobres.

No que concerne à moradia dos respondentes, Porto Alegre continua sendo a cidade principal. Cento e vinte e quatro pessoas residem na capital do Rio Grande do Sul (correspondendo a 74,2% do total). Porém, outras cidades surgiram, inclusive fora do estado. O gráfico abaixo apresenta as demais cidades, sem contabilizar Porto Alegre.

Gráfico 13 - Cidades em que os jovens residem (exceto Porto Alegre)



Fonte: elaboração da autora.

Quarenta e três sujeitos indicaram outras cidades como local de moradia. Desse total, 28 jovens residem na Região Metropolitana de Porto Alegre⁶⁴. Dos trinta e quatro municípios que compõe a Região Metropolitana, seis estão presentes do gráfico: Alvorada, Canoas, Eldorado do Sul, Gravataí, Guaíba e Novo Hamburgo. Entre elas, Eldorado do Sul e Alvorada foram as mais mencionadas.

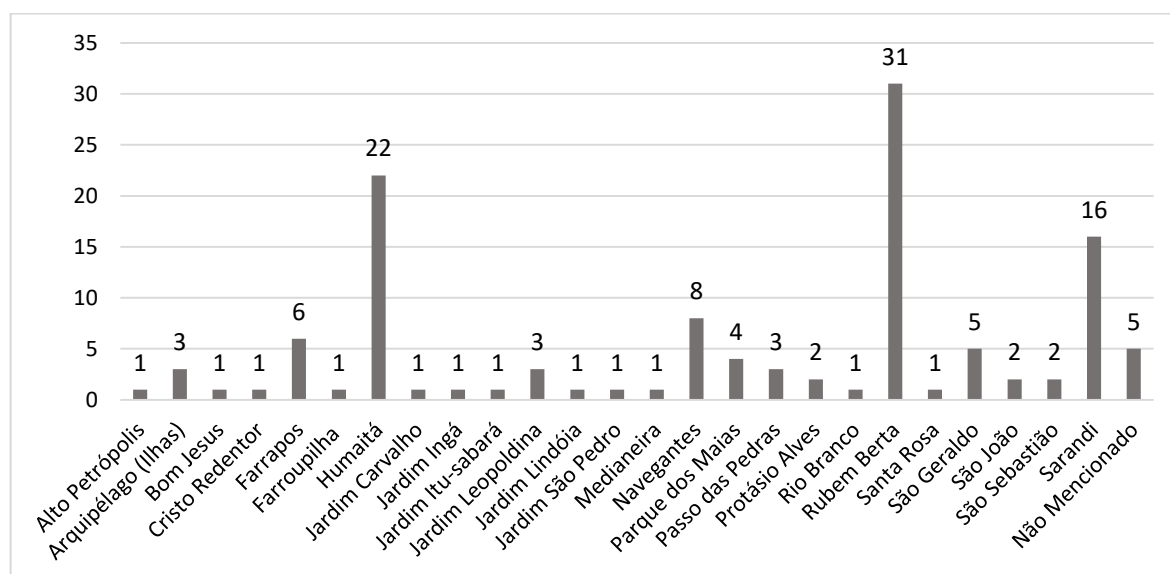
Três jovens entrevistados residem em Eldorado do Sul, intercalando suas vivências e compromissos entre municípios. Vítor reside e trabalha em uma farmácia familiar nesse município e estuda em um centro universitário em Porto Alegre. Ricardo e Mateus estudam na UFRGS, em campus diferentes, mas residem também em Eldorado. Mateus, inclusive, por gostar de jogar vôlei, alterna sua rotina de treinos e times amadores entre diferentes municípios (Porto Alegre, Eldorado e Canoas).

⁶⁴ O Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul afirma que a Região Metropolitana de Porto Alegre é a área mais densamente povoada do estado, concentrando mais de 4 milhões de pessoas. A Região Metropolitana foi criada em 1973 com 14 municípios. Atualmente conta com 34 municípios listados a seguir: Alvorada, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Estância Velha, Esteio, Gravataí, Guaíba, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Viamão, Dois Irmãos, Eldorado do Sul, Glorinha, Ivoti, Nova Hartz, Parobé, Portão, Triunfo, Charqueadas, Araricá, Nova Santa Rita, Montenegro, São Jerônimo, Taquara, Arroio dos Ratos, Santo Antônio da Patrulha, Capela Santana, Rolante, Igrejinha, São Sebastião do Caí. Para maiores informações: <http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/regiao-metropolitana-de-porto-alegre-rmpa> Acesso em: 28 jul. 2019

Esse gráfico e as entrevistas coincidem com as vivências da pesquisadora enquanto professora no local, que observava os estudantes comentarem sobre suas casas, seus bairros e quais os ônibus que passavam perto da escola. Por ser a escola localizada no bairro Navegantes, perto da Avenida Farrapos, a variedade de ônibus intermunicipais favorece o fluxo de jovens que decidem estudar no Colégio Godói. Contudo, o público dessa atual pesquisa não possui mais a obrigatoriedade de frequentar um colégio em Porto Alegre e seguiu suas vidas para outras cidades, tanto no interior do Rio Grande do Sul (Seberi, Guaporé, Cassino, Canela, etc.), como para fora do estado (Balneário Camboriú, Florianópolis e Belo Horizonte). O item “Não identificado” refere-se a duas respostas que escreveram “Centro” e “Centro Histórico” sem definir a cidade.

Enfocando Porto Alegre e os bairros da capital, o próximo gráfico também apresenta uma forte presença de moradias na zona norte da cidade.

Gráfico 14 - Bairros de Porto Alegre em que os jovens residem



Fonte: elaboração da autora.

Rubem Berta⁶⁵, Sarandi⁶⁶ e Humaitá⁶⁷ são os bairros em que a maioria dos jovens que responderam residem, representando 55,6% do total dos moradores de Porto Alegre. Conforme já mencionado, a localização da escola favorece esses deslocamentos, devido a diversidade de ônibus que passam pela Avenida Farrapos, além da presença do Terminal Cairu⁶⁸, onde se concentram diferentes finais de linhas de ônibus da região metropolitana e dos bairros da região Norte de Porto Alegre. Dos doze entrevistados que residem em Porto Alegre, a região norte predomina: somente uma jovem mora no bairro Medianeira. A maior parcela reside no bairro Humaitá (4 entrevistados) e Rubem Berta (2 entrevistados). Os demais residem nos seguintes bairros: Navegantes (perto do Colégio Godói), São João, Farrapos, São Sebastião e Protásio Alves.

Cruzando dados do questionário online, a maioria dos jovens residem com seus pais e irmãos. Pode-se inferir que a presença desses três bairros (Humaitá, Rubem Berta e Sarandi) como os mais mencionados esteja relacionada com a permanência na casa dos responsáveis.

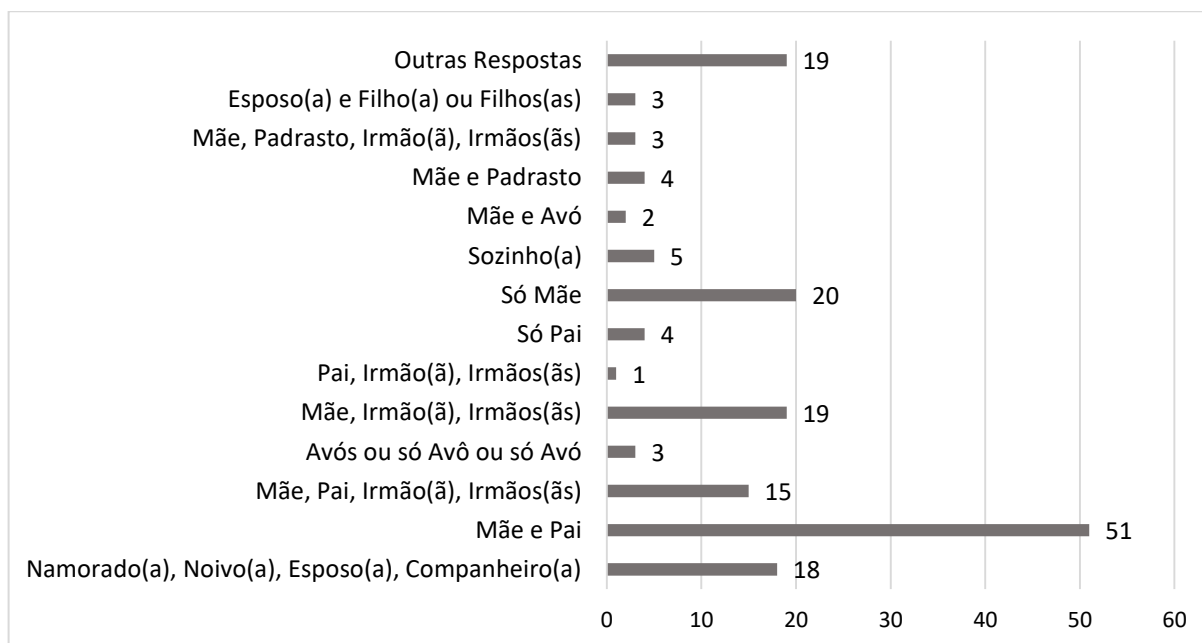
⁶⁵ O bairro Rubem Berta se localiza na zona norte de Porto Alegre, tendo como divisa os seguintes bairros: Mário Quintana, Jardim Leopoldina, Parque Santa Fé e Sarandi. Além disso, faz divisa com o município de Alvorada. Este bairro se tornou densamente habitado durante a década de 1960 através de loteamentos decorrentes do poder público, da iniciativa privada e ocupações irregulares. Maiores informações em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf Acesso em: 31 dez. 2019

⁶⁶ O bairro Sarandi é o que possui o maior território se comparado aos bairros Rubem Berta e Humaitá. Localiza-se na região norte e faz a ligação da cidade ao litoral norte pela BR-290 (popularmente conhecida como Freeway). Sua ocupação enquanto bairro popular começou na década de 1950 através de ações da prefeitura e de empresas. Maiores informações em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf Acesso em: 31 dez. 2019

⁶⁷ O bairro Humaitá fica na região norte da cidade e faz divisa com os bairros: Navegantes (onde se localiza o Colégio Godói), Farrapos e Anchieta. Além disso, é limítrofe ao município de Canoas. Devido ao aumento populacional na cidade, durante os anos 1960 ocorreram movimentos de expansão para a zona norte da cidade. O bairro Humaitá surge nesse processo, a partir dos anos 1970, sendo um projeto de moradia organizado pela iniciativa privada. Maiores informações em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf Acesso em: 31 dez. 2019

⁶⁸ O terminal de ônibus Cairu localiza-se entre as avenidas Cairu, Farrapos e Brasil. É um terminal para linhas de Porto Alegre, Alvorada, Cachoeirinha e Gravataf.

Gráfico 15 - Com quem o jovem atualmente reside



Fonte: elaboração da autora

Para a questão “Atualmente, você mora (reside) com quem?” não foram elaboradas opções de respostas, devido à variedade de combinações familiares. Dessa forma, cada sujeito que respondeu descreveu quem são seus companheiros de moradia. O gráfico acima apresenta uma junção dessas respostas. À primeira vista, identifica-se que boa parte dos jovens residem com seus pais (51 sujeitos, ou, 30,5% do total). Se forem somadas as opções “Mãe e Pai” e “Mãe, Pai, Irmão(a), Irmãos(ãs)” tem-se um total de 66 pessoas (39,5% do total).

É possível notar uma presença feminina nesse gráfico. Várias combinações familiares são marcadas pela presença de mulheres, sejam mães ou avós. Através do gráfico observa-se que aqueles que residem só com a mãe, mãe e avó ou mãe e irmãos somam 41 respondentes. Se acrescentarmos a presença do padrasto (mãe, padrasto ou mãe, padrasto e irmãos) somam-se 48 sujeitos. Quando se considera o contrário, a presença paterna, a quantidade é menor. Somando quem mora com pai ou pai e irmãos, o resultado é de cinco pessoas, ou seja, 3% do total de respondentes. Socialmente considera-se que a criação dos filhos é uma tarefa feminina, por isso que se repassa este trabalho às mulheres, deixando os homens fora de suas obrigações enquanto pais ou integrantes do núcleo familiar⁶⁹.

⁶⁹ Uma reportagem do G1 de 2017 afirmou que em entre 2005 e 2015 houve um aumento de um milhão e cem mil de famílias formadas por mães solas. Apesar do aumento, a representatividade diante de outros arranjos familiares diminuiu, passando de 18,2% para 16,3%. Link para a reportagem: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/em->

Este gráfico também indica o surgimento de novas famílias, com três sujeitos morando com o esposo ou esposa mais filhos. Há também os que residem com o(a) companheiro(a) mas sem filhos, que são 18 sujeitos. Apenas cinco jovens moram sozinhos. Por fim, o gráfico apresentou outras possibilidades além das elencadas acima. Foram dezenove respostas diferentes que não foram contabilizadas em separado para que o gráfico não ficasse muito extenso, porém se encontram na tabela abaixo. Novamente é possível perceber a presença feminina com primas, tias, avós, mães.

Tabela 34 - Outras respostas encontradas para a pergunta “Atualmente, você mora (reside) com quem?”

Outras Respostas	Quantidade
Mãe, Irmã, Avós e Padrasto	1
Amigas	1
Vó, Irmãs, Tia e Prima	1
Irmã e Cunhado	1
Pais, Irmão(ã), Irmãos(ãs) e Avó	2
Irmã e pessoas que alugam quartos	1
Mãe, Irmãs e Sobrinho	1
Família	2
Pais, Irmã e Filho	1
Mãe, Avó e Irmã	1
Mãe, Pai e Tia	1
Mãe, Irmão e Cunhada	1
Namorada, Sogros e Cunhada	1
Porto Alegre	1
Prima	1
Pais, Avós e amiga	1
Não respondeu	1
Total	19

Fonte: elaboração da autora.

Além da presença feminina, as respostas “Família” e “Porto Alegre” indicam a dificuldade em construir questionários. Entre a intenção da pesquisadora, a escrita, a leitura e a formulação da resposta existe um universo de possibilidades e interpretações. Desde o local onde a pessoa reside (“Moro em Porto Alegre”) até a simplicidade e sinceridade de responder

que “Moro com a minha família”, sem pensar que dentro dessa palavra “família” existem diferentes arranjos, como bem mostraram as demais respostas.

Com relação aos entrevistados, há uma variedade de combinações familiares que corrobora com as informações do questionário online. A tabela abaixo apresenta os jovens entrevistados e suas respostas com relação aos arranjos familiares.

Tabela 35 - Familiares que residem com os entrevistados

NOME	FAMILIARES
Ana	Mãe e vó
Bruna	Mãe, irmãs e sobrinho
Beatriz	Resido com meus pais
Bernardo	Família
Fernando	Sim, meu avô
Vítor	Mãe e Irmão
Júlio	Com meus pais
Lucas	Mãe
Letícia	Pai
Laura	Pai, mãe e irmão
Mateus	Minha mãe e meus irmãos
Natália	Com minha mãe
Ricardo	Minha mãe e minha irmã.
Virgínia	Meu avô paterno
Valentina	Mãe e irmãos

Fonte: elaboração da autora

Concordando com os dados do questionário online, nessa planilha é possível perceber a presença feminina. Dos 15 sujeitos, oito residem somente com a mãe ou com a mãe e outros parentes, exceto o pai. Letícia é única jovem que respondeu que mora com o pai. Porém, pela entrevista foi possível compreender que há mais de uma casa no terreno onde eles residem, tendo a presença também dos avós paternos: “[...]E... eu moro com meu pai e meus avós né...avós por parte de pai, então são os dois aposentados [...] (LETÍCIA, 2018)”. Dois avós cuidam dos netos: Virgínia reside com o avô paterno (depois que a sua mãe faleceu) e Fernando também. Pela entrevista, foi um acordo entre os pais e o avô materno para evitar brigas devido à separação do casal:

Pesquisadora: E tu foi morar com o teu vô...

Fernando: Com 5 anos.

Pesquisadora: Ah, faz tempo...achei que era por agora, tipo...

Fernando: É que eles se separaram quando eu tinha uns 5 anos, né? Daí...eles tomaram uma decisão de “ah, tipo, vou ficar com ele e tu vai ficar com ela”...Daí não, vamos fazer assim: vamos conversar com o avô, né, se eles podem ficar lá e a gente ajuda com tudo que precisa lá...daí não fica essa “richa” de...[pausa]... (FERNANDO, 2018).

Por fim, Bernardo foi um dos sujeitos que respondeu “Família” (na tabela 34 é possível visualizar que mais outra pessoa respondeu dessa forma). Essa resposta pode ser entendida a partir da sua rotina familiar que é peculiar: a família de Bernardo possui uma empresa de importação e exportação que trabalha para feiras internacionais que ocorrem em diversas cidades por um período de tempo. Como os pais e irmãos estão envolvidos nesse negócio, residir em uma cidade com todos os familiares ao mesmo tempo, fica difícil. Na época da entrevista, Bernardo comentava do nascimento da sua sobrinha e da movimentação que isso causava na família naquele momento:

Pesquisadora: E eles tavam aqui nessa feira⁷⁰?

Bernardo: Minha mãe tava...meu pai tá no Rio, inclusive talvez até eu vá pra lá essa semana, assim...E minha mãe ficou aqui...enfim...meu irmão também, vai ter bebê agora e a família, eles tão tudo querendo vir pra cá pra receber o bebê, né? E eu acho que eu vou ter que ir pra lá ficar cuidando as coisas lá no Rio enquanto...

Pesquisadora: E tu só tem um irmão?

Bernardo: Tenho um irmão e uma irmã...Minha irmã é formada em Direito, ela já tá trabalhando com isso faz tempo, ela não se envolve muito com essa questão da empresa...não, claro que ela ajuda assim, no que pode, mas o negócio dela realmente ela trabalha como advogada e...

[...]

Pesquisadora: Eles continuam casados e tal?

Bernardo: Sim...na verdade quem mora junto mesmo é eu e minha irmã...agora meu irmão como ele vai ter filho e tal, ele tá com a mulher dele, ele tá...ele se mudou pra nossa outra casa, e meus pais tão sempre viajando. Então eu vivo com minha irmã todo dia assim...

Pesquisadora: E tu é o mais novo?

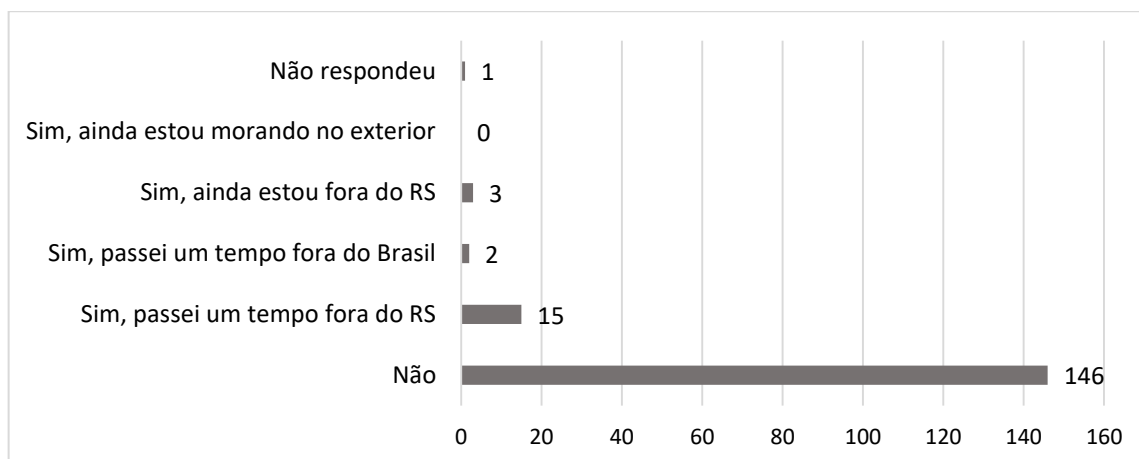
Bernardo: Sou o mais novo (BERNARDO, 2018).

Para finalizar essa seção do questionário, foram elencadas mais duas questões: a primeira indagava sobre o desejo de seguir carreira militar. Dos 167 respondentes, apenas três afirmaram que sim. Cento e cinquenta e seis disseram que não tinham o desejo, sete argumentaram que não tinham vontade, mesmo que tivessem realizado o serviço militar obrigatório. Uma pessoa não respondeu. Dos três sujeitos que confirmaram o desejo de ingressar na carreira militar, duas eram mulheres: uma jovem de 22 anos e outra jovem de 21 anos. O outro sujeito era um homem de 20 anos. Nenhum dos entrevistados respondeu que desejava seguir carreira militar ou que prestou serviço militar obrigatório.

⁷⁰ Na semana anterior à entrevista, o shopping Bourbon Wallig sediou uma feira internacional de artesanato em seu estacionamento. Essa feira oferece produtos de vestuário, artesanato, decoração, acessórios e móveis, com representantes de diferentes países.

A última pergunta dessa seção se referia a morar fora do estado ou do país. Se após o término da escola, esse sujeito passou um tempo fora do Rio Grande do Sul. O gráfico abaixo apresenta as respostas.

Gráfico 16 - Você passou um tempo fora do Rio Grande do Sul ou do Brasil depois de concluída a escola?



Fonte: elaboração da autora

Vinte pessoas confirmaram que saíram do estado ou do país. Os demais permaneceram no Rio Grande do Sul (podendo ter trocado de cidade, conforme foi visto no gráfico sobre os locais em que os jovens residem atualmente). Desses vinte sujeitos que saíram, quinze foram para outros locais do Brasil, retornando posteriormente, e três pessoas ainda estão vivendo em outros estados. Relacionando respostas, temos três jovens que declararam estar residindo em Balneário Camboriú, Florianópolis e Belo Horizonte. Sendo assim, os estados de Santa Catarina e Minas Gerais abrigam antigos estudantes do Colégio Godói.

Sobre os entrevistados, quatro confirmaram que saíram do Rio Grande do Sul: Bernardo, Beatriz, Fernando e Letícia. Beatriz e Fernando não comentaram na entrevista sobre essa saída. Bernardo estava envolvido com os negócios familiares e Letícia possui uma trajetória muito interessante, trocando de estado devido a uma antiga namorada, montando uma empresa e retornando depois para residir com o pai e avós (maiores detalhes desse percurso serão apresentados no próximo capítulo sobre as trajetórias dos jovens entrevistados).

A próxima seção se propõe a analisar sobre a família desses jovens, se eles já possuem filhos, qual a escolaridade dos responsáveis e suas profissões quando esses respondentes eram crianças.

4.2.2. Sobre os responsáveis desses jovens

A terceira seção se chamava “Sobre sua família” e foi pensada a partir dos estudos de Pierre Bourdieu. A ideia era conhecer a profissão e a escolaridade dos responsáveis quando o jovem respondente era criança para pensar na família enquanto instituição socializadora primária e construtora do *habitus* desse sujeito. O *habitus* é uma construção social que permanece em transformação ao longo da vida dos indivíduos, porém seus primeiros arranjos começam pela família, que através dos costumes, exemplos, conversas e ensinamentos vai transmitindo e construindo esse *habitus* na criança. Karl Maton (2018) argumenta que o *habitus* é estruturado pelas condições materiais de existência e também pelo campo em que os atores estão inseridos, já que os espaços sociais também são estruturados e estruturantes e nessa relação entre estruturas ou conjunto de princípios organizadores é que se originam as práticas dos atores. Segundo o autor:

Portanto, as práticas não são simplesmente o resultado de nosso *habitus*, e sim de *relações entre* nosso *habitus* e nossas circunstâncias atuais. Dito de outro modo, nós não podemos compreender as práticas dos atores em termos apenas de seus *habitus* – o *habitus* representa simplesmente uma parte da equação; a natureza dos campos onde ele está ativo é igualmente crucial (MATON, 2018, p. 76, grifo do autor)

Para Pierre Bourdieu, o processo educativo de uma criança está relacionado ao *habitus* e capitais que ela possui a partir das pessoas que a cuidam, de sua família próxima. Se os responsáveis possuírem uma escolaridade maior, conhecerem e compreenderem como uma escola funciona, há uma tendência de que a criança seja bem-sucedida em seu processo escolar⁷¹. Esse sucesso é decorrente das antigas experiências dos familiares, do capital escolar adquirido, da compreensão do linguajar e da rotina escolar e da subordinação da rotina familiar à rotina educacional, entre outros fatores. Sobre isso, Bourdieu e Passeron argumentam no livro “A Reprodução”:

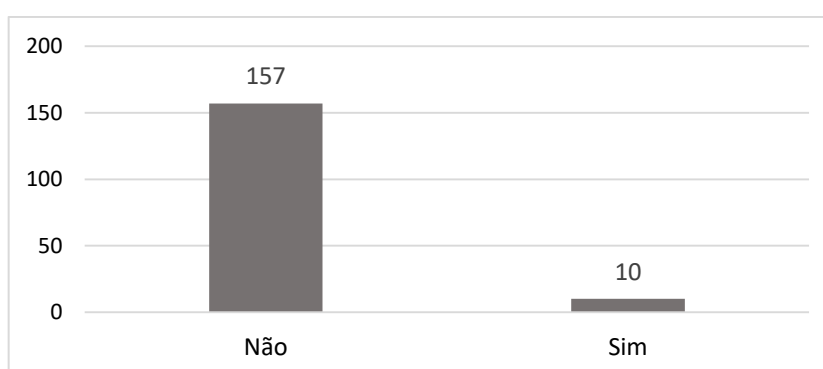
Se é verdade que a relação que um indivíduo mantém com a Escola e com a cultura que ela transmite é mais ou menos “desembaraçada”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “tensa” ou “dramática”, segundo a probabilidade de sua sobrevivência no sistema, e se se sabe, por outro lado, que em seus veredictos o sistema de ensino e a “sociedade” levam em conta a relação com a cultura tanto quanto a cultura, vê-se tudo que se deixa de compreender quando não se recorre ao princípio da produção das diferenças escolares e sociais mais duráveis, isto é, o *habitus* – esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o

⁷¹ Não se pode esquecer que Bernard Lahire (1997) organiza um estudo em que busca as exceções de sucesso escolar em meios populares, quando se percebe que os responsáveis não possuem capital escolar suficiente, mas seus filhos conseguem ter bons desempenhos educacionais.

sistema das condições objetivas de que ele é o produto (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 170-171).

Devido a essas questões teóricas, essa seção e a próxima abordam aspectos educacionais. Além disso, essa terceira parte questionava sobre filhos, se os jovens já seriam pais ou mães. Com relação aos entrevistados, nenhum deles possui filhos. A maioria dos respondentes também não gerou descendentes até o momento, como se pode observar através do gráfico abaixo.

Gráfico 17 - Presença de filhos



Fonte: elaboração da autora

Do total de respondentes, somente dez jovens possuem filhos. Desses, apenas uma jovem afirmou ter dois filhos (um de três anos e outro que estava a caminho no período em que ela respondeu às perguntas), os demais possuem um filho ou filha. Outra curiosidade encontrada nesse pequeno grupo de pais jovens: entre os dez sujeitos que são progenitores, há um casal de alunos que se conheceu no Colégio Godói. O pai possui vinte anos, branco, reside em Porto Alegre, se diz casado ou vivendo com uma companheira, afirma ganhar entre um e dois salários mínimos. A mãe possui dezenove anos, branca, se diz casado ou vivendo com um companheiro e afirma ganhar até um salário mínimo. Eles são um dos três casais que se conheceram na escola.

Já as demais respondentes são mulheres entre 20 e 24 anos. Uma reside em Alvorada, outra em Eldorado do Sul e as demais seis moram em Porto Alegre. Entre elas, três não residem com os pais das crianças, porém com a sua família (sendo que duas famílias não possuem a presença paterna também). A maioria delas vive com uma renda de até dois salários, apenas uma respondente vive com uma renda superior a R\$ 3.000,00 (US\$ 750). A tabela a seguir

apresenta informações mais detalhadas sobre essas jovens, salientando que o casal de antigos alunos não aparece.

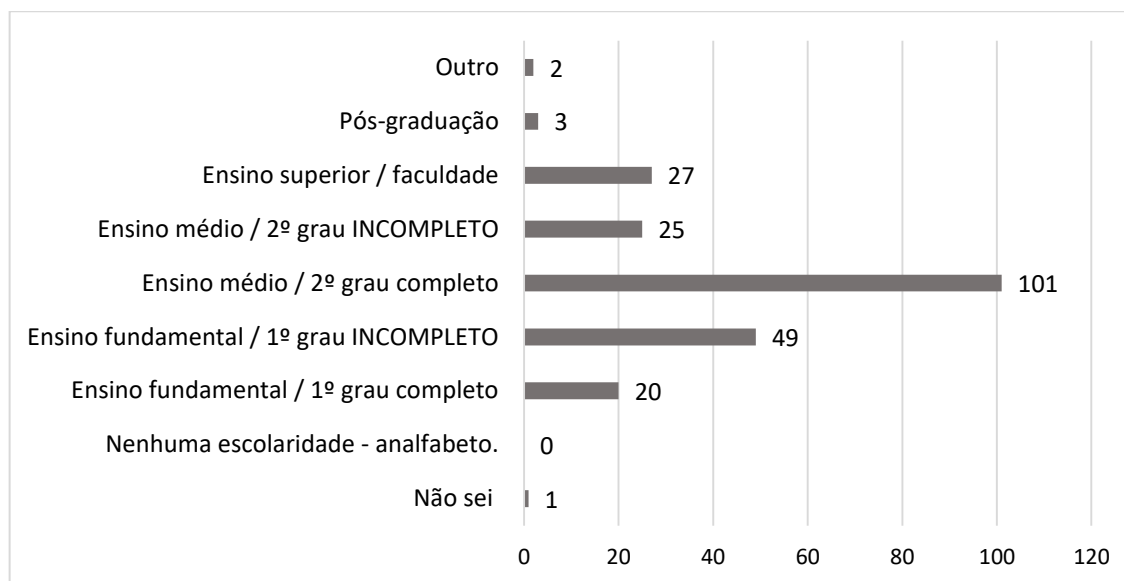
Tabela 36 - Informações sobre as mulheres que são mães

	Idade	Cor/Etnia	Reside com	Local de residência	Renda
Mulher 1	21 anos	Branca	Marido e filha	Eldorado do Sul	R\$ 1.908,00 a R\$ 2.862,00 (US\$ 477 a US\$ 715.50)
Mulher 2	20 anos	Parda	Esposo	Porto Alegre	R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00 (US\$ 238.50 a US\$ 477)
Mulher 3	22 anos	Branca	Marido e filha	Porto Alegre	Mais que R\$ 3.816,00 (US\$ 954)
Mulher 4	22 anos	Branca	Mora com os pais	Porto Alegre	R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00 (US\$ 238.50 a US\$ 477)
Mulher 5	23 anos	Branca	Marido e filha	Porto Alegre	R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00 (US\$ 238.50 a US\$ 477)
Mulher 6	22 anos	Negra	Pais, irmã e filho de três anos (grávida novamente)	Porto Alegre	R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00 (US\$ 238.50 a US\$ 477)
Mulher 7	24 anos	Branca	Mãe, padrasto e irmãos	Porto Alegre	R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00 (US\$ 238.50 a US\$ 477)
Mulher 8	21 anos	Branca	Marido e filha	Alvorada	R\$ 2.862,00 a R\$ 3.816,00 (US\$ 715.50 a US\$ 954)

Fonte: elaboração da autora

O gráfico de número 18 indica a escolaridade dos responsáveis do jovem. Pelas respostas foi possível inferir que nem todos os sujeitos responderam pensando no momento da infância. Alguns comentaram a escolaridade dos responsáveis no momento atual. Infelizmente, não foi possível diferenciar de maneira clara quais respostas remetiam ao passado e quais se referiam ao momento atual.

Gráfico 18 - Escolaridade dos responsáveis



Fonte: elaboração da autora.

Para a construção desse gráfico, foram analisadas 228 respostas. Como havia a possibilidade de marcar mais de uma opção, o número ultrapassou os 167 respondentes. A maior parcela dos responsáveis (44,3%) concluíram o ensino médio (2º grau). Interessante perceber que essa escolaridade foi alcançada ou até superada por esses jovens. De certa maneira é possível pensar que as vivências escolares dos mais velhos contribuíram para as trajetórias escolares desses sujeitos que estavam matriculados no Colégio Godói e concluíram a educação básica.

Retomando argumentos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), o *habitus* primário é construído pela família. Se esse núcleo familiar possui experiências e memórias favoráveis do processo de escolarização, essas vivências podem influenciar a maneira que esse jovem entende e valoriza o processo educativo. Sendo assim, pode haver a “boa vontade cultural” e a “docilidade escolar” que os autores afirmam existir nas camadas médias da sociedade, pois esse grupo compreende a escola e os diplomas como uma possibilidade de crescimento e ascensão social. O capital escolar torna-se uma oportunidade de conseguir melhores colocações dentro dos campos em que esses agentes estão inseridos⁷². Mesmo que

⁷² Posteriormente, Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1997) escreveram o texto “Os excluídos do interior” em que atualizam algumas argumentações apresentadas no livro “A Reprodução”, com relação à desvalorização dos diplomas, a facilidade de aprovação dentro do sistema educacional francês que promove uma exclusão “branda” dos estudantes que não estariam preparados o suficiente para prosseguir nos estudos e conquistar melhores oportunidades educacionais, a violência física e verbal por parte dos estudantes que percebem que os diplomas e

algumas respostas sejam do momento atual, em que houve uma procura por outros cursos, faculdades, ou pela continuidade dos estudos básicos, essa preocupação em investir na área educacional permanece presente no núcleo familiar.

Também é possível perceber que quarenta e nove pessoas não finalizaram nem o ensino fundamental (1º grau), representando 21,5% do total. Nesse sentido, houve um crescimento educacional entre gerações, pois os novos sujeitos finalizaram a educação básica. Além disso, podem estar matriculados em cursos técnicos ou superiores. No caso dos entrevistados, três indicaram que tinham familiares que não finalizaram o ensino fundamental (Ana, Beatriz e Mateus). Contudo, os três jovens estão dando continuidade a seus estudos: Ana está em um curso técnico de panificação no IFRS (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), Beatriz cursa a faculdade de Jogos Digitais em uma instituição privada e Mateus cursa Ciências Biológicas na UFRGS.

Voltando ao questionário, duas pessoas escreveram outras respostas, indicando diferentes interpretações para a pergunta “Qual o grau de escolaridade das pessoas que eram responsáveis por você enquanto criança?”. Uma pessoa respondeu “Segundo Grau completo, atualmente cursando o ensino superior”, indicando essa troca de temporalidade presente entre a pergunta e a resposta. Outro sujeito respondeu que “Ambos fizeram cursos técnicos”.

Ao analisar as respostas, foi possível perceber que uma combinação de escolaridade aconteceu repetidamente. Dezoito jovens assinalaram que seus responsáveis tinham o ensino médio (2º grau) completo e o ensino fundamental incompleto (1º grau). Essa combinação vai ao encontro do gráfico, pois essas duas opções foram as mais marcadas. Interessante pensar que esses dezoitos jovens tinham como exemplos familiares uma pessoa que encerrou o ciclo básico de estudos e, ao mesmo tempo, outra pessoa que não conseguiu terminar o fundamental. Nesse aspecto, Bernard Lahire (1997) ressalta que os casos de “sucesso” escolar⁷³ podem ser explicados através de um leque de hipóteses, sendo necessário um estudo sobre a estrutura familiar em que se encontra a criança. No entanto, uma configuração familiar estável, com

os estudos não vão oportunizar melhores condições de vida (como antigamente oportunizariam), entre outros aspectos.

⁷³ Lahire (1997) organizou uma pesquisa em que pretendia analisar o sucesso escolar nos meios populares. Para isso, o autor selecionou para sua pesquisa 27 crianças que estavam na segunda série do primeiro grau da França na década de 1990. Este pesquisador procurou compreender as famílias dessas crianças (que se caracterizavam por ter um chefe de família com capital escolar fraco e uma situação econômica modesta) e a maneira como se constituíram mecanismos que influenciam no sucesso ou fracasso escolar. Ao contrário de Pierre Bourdieu, este autor procura os casos de exceção, que não estão inseridos nas tendências estatísticas de uma parcela da sociedade.

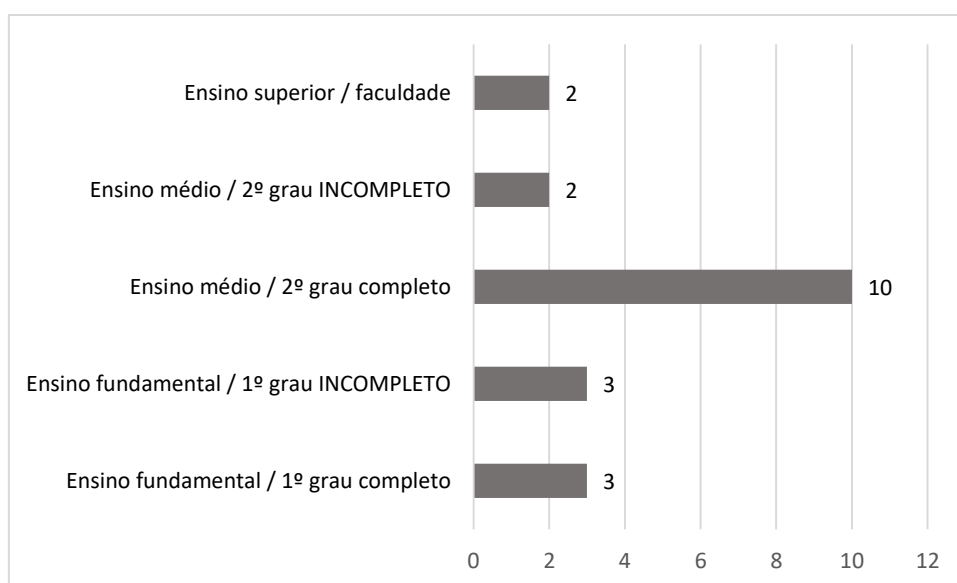
relações sociais frequentes e duráveis entre os membros da família, contribui para uma configuração que favorece o sucesso na escola:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade de uma criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos.

Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recursos, uma boa escolaridade (LAHIRE, 1997, p. 26).

Com relação aos entrevistados, o número total de respostas também superou a quantidade de sujeitos: foram 20 respostas sobre a escolaridade dos responsáveis. Para essa questão, foi elaborado um gráfico específico.

Gráfico 19 - Escolaridade dos responsáveis dos jovens entrevistados



Fonte: elaboração da autora

Seguindo as demais respostas do questionário online, metade dos responsáveis pelos jovens entrevistados concluíram o ensino médio (segundo grau). Laura e Ricardo apontaram que dois responsáveis tinham curso superior. Mais uma vez, volta-se a questão da pergunta e as possibilidades de interpretação de quem responde: o pai de Ricardo não finalizou a faculdade de educação física, mas cursava enquanto ele era criança (tanto que Ricardo frequentava as

aulas junto com o pai). Já o pai de Laura finalizou a faculdade de administração depois um longo tempo, como surge no trecho da entrevista a seguir:

Laura: O pai sim, a muito tempo atrás...a mãe não chegou a fazer a faculdade...terminou o ensino médio, mas não chegou a fazer a faculdade...e o pai fez daquele jeito...ele diz que passou 8 anos fazendo administração com um caderno só...[risos]...não era uma pessoa muito aplicada...

Pesquisadora: Mas ele se formou?

Laura: É. Ele se formou, mas se formou por...assim né...

Pesquisadora: E ele fez onde?

Laura: Ah, eu acho que... nem me lembro onde é que foi, acho que foi lá em [CIDADE DO INTERIOR DO RS]...ou foi aqui...não sei...

Pesquisadora: Ele é de lá?

Laura: A mãe é de lá... E aí depois que ele foi pro quartel aí ele...foi pra lá porque ele queria sair de casa e tal, ele tinha problema com o vó, enfim. Daí eles se conheceram lá, inclusive, eu acho que foi lá que ele fez a faculdade, mas não tenho muita certeza... Mas foi...não foi nada de destaque, assim, ele fez pra “Ei, tô formado! Deu!”... (LAURA, 2018)

Com relação à combinação encontrada várias vezes “ensino médio (2º grau) completo e o ensino fundamental incompleto (1º grau)”, dos entrevistados somente Ana indicou essa possibilidade. Ela se refere a sua avó, que não concluiu os estudos, e a sua mãe que finalizou o ensino médio. Além da avó de Ana, os pais de Beatriz e o pai de Mateus não concluíram os estudos. Letícia e Bernardo indicaram que seus responsáveis não concluíram o ensino médio, já Fernando, Vítor e Mateus afirmaram que seus responsáveis terminaram o ensino fundamental. No caso de Mateus, sua mãe foi quem finalizou o ensino fundamental.

Outro questionamento que gerou respostas distintas foi “Qual a profissão/ocupação das pessoas que eram responsáveis por você enquanto criança?”. Mais uma vez o aspecto da infância foi compreendido por alguns, porém não todos. Essa pergunta não tinha opções, portanto, foram diferentes respostas elencadas e analisadas. A maioria dos jovens responderam sobre as profissões dos pais ou somente das mães. Entretanto, também apareceram avós e irmãos. Para essa análise foram construídas duas tabelas: uma extensa, apresentando todas as 167 respostas, e está em anexo ao final do trabalho (ANEXO 3).

A outra tabela encontra-se abaixo e foi elaborada a partir da contagem das profissões que foram mencionadas mais de uma vez pelos jovens. Esta tabela é composta de três colunas, sendo a primeira com as profissões que apareceram mais de uma vez, a segunda coluna indica a quantidade de vezes que essas profissões foram mencionadas pelos jovens e, por fim, se havia alguma especificidade na profissão. Observe a seguir:

Tabela 37 - Profissões dos responsáveis que surgiram mais de uma vez no questionário

Profissão/ocupação	Quantidade	Especialidade / Especificação
Não respondeu	6	
Doméstica / Empregada / Empregada Doméstica / Diarista	21	
Enfermagem	9	Enfermeira – 2
		Técnica de Enfermagem – 5
		Auxiliar de Enfermagem – 2
Motorista / Taxista	12	
Metalúrgico	4	
Dona de casa / Do lar	18	
Autônomo(a)	9	
Aposentado(a)	9	
Professor(a) / Pedagoga(o)	10	
Comerciante	9	
Técnico	9	Sem especificação – 2
		Eletrônica – 2
		Manutenção – 2
		Químico – 1
		Laboratorial – 1
		Refrigeração – 1
Caminhoneiro / Carga e descarga de caminhão	3	
Cabeleireira	2	
Babá	2	
Cuidadora	4	Sem especificação – 2
		De idosos – 2
Assistente Administrativo	2	
Empresário(a)	5	
Mecânico	2	Sem especificação – 1
		Aeronáutico – 1
Carteiro	2	
Vendedor(a)	11	
Gerente	5	Sem especificação – 1
		Loja – 2
		Comercial – 1
		Padaria – 1
Secretária	5	Sem especificação – 4
		Secretária Executiva – 1
Auxiliar	12	Saúde Bucal – 1
		Administrativo – 5
		Escritório – 1
		Creche – 2
		Produção – 2
		Higienização – 1
Operadora de Telemarketing	4	
Vigilante	5	
Segurança	3	
Contador(a)	3	
Eletricista	2	
Corretor de Imóveis	2	
Servidor ou Funcionário Público	3	
Carpinteiro	4	
Costureira	2	

Serviços Gerais	7	
Pedreiro	2	

Fonte: elaboração da autora

De todos os sujeitos, seis não responderam. A profissão mais mencionada foi "Doméstica / Empregada / Empregada Doméstica / Diarista" com 21 respostas. Esses termos foram elencados na mesma opção, pois foram considerados sendo da mesma ocupação relacionada à limpeza e à higiene. Outro cargo que aparece nessa área foi uma "auxiliar de higienização" que foi contabilizada na categoria "auxiliar", mas também trabalha com limpeza de ambientes.

Comparando respostas, a pergunta sobre quem residia com o jovem apresentou uma presença feminina importante da mesma forma que essa questão sobre a ocupação dos responsáveis. As domésticas foram as profissões mais mencionadas, sendo que a segunda ocupação foi "dona de casa / do lar" (com 18 menções). Continuando com as profissões socialmente consideradas femininas, temos enfermagem (9), professora / pedagoga (10), cabeleireira (2), babá (2), cuidadora (4), secretária (5) e costureira (2). Mesmo que as respostas apresentem professores (pais ou responsáveis do sexo masculino), temos uma quantidade maior de profissões femininas elencadas na tabela (somando as mencionadas acima com as domésticas e as donas de casa, temos 73 referências no total). Quando contabilizamos profissões socialmente consideradas masculinas, temos 46 menções: motorista / taxista (12), metalúrgico (4), caminhoneiro / carga e descarga de caminhão (3), mecânico (2), carteiro (2), vigilante (5), segurança (3), eletricista (2), carpinteiro (4), serviços gerais (7), pedreiro (2).

Através da tabela é possível perceber que as profissões mencionadas não são as que possuem a melhor remuneração ou prestígio social. A prestação de serviços predomina, como motorista / taxista, caminhoneiro, babá, cuidadora, vigilante, segurança, carpinteiro, serviços gerais, pedreiro, etc. Infelizmente, não existe a possibilidade de saber se essas pessoas que prestam serviços estavam empregadas com carteira assinada e direitos trabalhistas garantidos ou se viviam "de bicos", ganhando a vida de maneira autônoma a partir da demanda de serviços que apareciam para eles. Por exemplo: um jovem de 22 anos afirmou que seus pais não tinham o fundamental completo e que o pai era motorista de ônibus e a mãe doméstica. Esse motorista estava empregado. Por outro lado, quem indicou que o pai era carpinteiro não apresentou maiores informações. Poderia haver autônomos que trabalhavam em casa, bem como poderiam ter aqueles que trabalhavam em uma carpintaria. Não há certeza.

A planilha também apresenta profissionais que possuem alguma especialização, técnico ou graduação. Professores, enfermeiras, técnicas de enfermagem, metalúrgicos, técnicos em eletrônica são alguns exemplos de ocupações que necessitam de formação específica. Podem não ser as ocupações com as melhores remunerações, contudo alguns desses responsáveis poderiam ter salários melhores que aqueles que indicaram ser prestadores de serviços.

Cinco jovens mencionaram que seus responsáveis eram empresários, sem mencionar a área ou o porte da empresa⁷⁴. Algumas respostas ficaram ambíguas ou indefinidas, como: aposentado, autônomo, gerente, servidor ou funcionário público. Aposentado não seria uma ocupação, mas um momento da vida que a pessoa está recebendo o retorno do seu investimento na previdência social. Os autônomos podem ser de diferentes ocupações, ficando indefinido e se tornando uma categoria em si. Somente uma pessoa não especificou a empresa que um gerente trabalha, os demais especificaram.

Duas respostas chamaram a atenção por destoar das demais profissões. Uma jovem de 22 anos, que faz faculdade presencial, viajou para fora do país e atualmente mora em outro estado, afirmou que seu pai era mecânico aeronáutico e sua mãe dona de casa. Inclusive essa profissão paterna vai reverberar nas escolhas para o futuro dessa jovem, que em outro momento do questionário afirmou que gostaria de trabalhar com projetos aeronáuticos. Outra jovem, também com 22 anos, que mora com os pais, e atualmente frequenta o curso de Relações Internacionais da UFRGS, mencionou que seus responsáveis eram “Secretária executiva e professor de pós-graduação”. O ensino fundamental dessa jovem foi um pouco em escola pública e particular. O ensino médio foi todo no Colégio Godói.

Sobre os entrevistados, foi organizada uma tabela apresentando as respostas para essa questão.

Tabela 38 - Profissões dos responsáveis apresentada pelos jovens entrevistados

Entrevistado	Respostas
Ana	Minha vó era babá e minha mãe não tinha emprego fixo
Bruna	Minha mãe era funcionária do Sine
Beatriz	Caseiros
Bernardo	Gerente de loja e Vendedora
Fernando	Meu pai metalúrgico e minha vendedora
Vítor	Comerciantes/Serviços Gerais

⁷⁴ Com exceção de um jovem de 22 anos, que reside com os pais e irmão em Alvorada, que afirmou que seus pais tinham, na época em que ele era criança, uma empresa de prestação de serviços na área de segurança predial.

Júlio	Serviços Gerais e líder de equipe
Lucas	Securitária e eletricitário
Letícia	Motorista/Diarista
Laura	Comerciante (pai)
Mateus	Quando criança, minha mãe trabalhava como dona de casa, ela não tinha emprego. De vez em quando, ela fazia faxinas. Meu pai trabalhava como vigilante.
Natália	Manicure
Ricardo	Meu pai era vendedor de serviços em transportes aéreos. Minha mãe cuidava de casa e de mim.
Virgínia	Cobrador de ônibus
Valentina	Auxiliar de higienização

Fonte: elaboração da autora

A prestação de serviços continua presente nas respostas dos quinze entrevistados: manicure, babá, caseiros, etc., são alguns exemplos que a tabela apresenta. A mãe do Mateus e do Ricardo eram donas de casa e cuidavam da família. Mateus afirmou no questionário que a mãe fazia faxina de vez em quando. Já as mães da Letícia e da Valentina trabalhavam na área da limpeza. Sobre os serviços gerais, pode-se pensar em limpeza e arrumação. Porém, como a tabela anterior separou as categorias "Doméstica / Empregada / Empregada Doméstica / Diarista" da categoria "Serviço Gerais", manteve-se a mesma categorização para essa respectiva dos jovens entrevistados. Sendo assim, as mães de Vítor e Júlio eram prestadoras de serviços gerais e não foram contabilizadas como diaristas.

Interessante contrapor essas respostas com as entrevistas. No caso do Ricardo, o jovem respondeu que "Meu pai era vendedor de serviços em transportes aéreos". Em princípio, parece que seu pai estava empregado em alguma empresa aérea (como comissário de bordo ou transportador de cargas em aeroportos). No entanto, quando se analisou a entrevista é possível perceber que o pai de Ricardo já teve muitas ocupações e, nesse caso, a ideia de transportes aéreos era distinta do que se imaginava a princípio:

Ricardo: Sim...o meu pai ele fez vários cursos assim, tipo...que eu nem sei se eles existem hoje ou se eles existem com outro nome...e...ele começou a trabalhar numa área, assim porque é uma área que pega muita gente...assim, sem especialização na área, que é transporte aéreo e transporte rodoviário por empresas que tem...por exemplo, uma empresa de cerveja, ela tem que mandar uma carga daqui pra lá, não...daí tem uma empresa que faz um transporte adequado e tal, uma empresa de aviação que todo esse...ele começou a trabalhar nisso. E meu pai, ele é bem naquele sentido de "Bah, se eu fizer isso, eu vou fazer e vou me dedicar" e daí ele aprende, e ele meio que se tornou importante assim, nesse meio, aqui no Rio Grande do Sul. E daí ele se

especializou nisso, tanto que ele começou numa empresa que era só de transporte...daí ele...tipo foi subindo de cargo, subindo de cargo, começou a ganhar melhor...daí ele foi chamado pra outra empresa, ele foi pra outra empresa, foi pra São Paulo, foi pra tudo que é lugar e daí ele tá de volta... e hoje ele tá trabalhando na área de transporte e gerenciamento de vendas de uma empresa de cerveja, de insumos pra cerveja...os ingredientes pra cerveja...(RICARDO, 2018)

No que concerne às vendas, os pais de Bernardo trabalhavam no comércio, assim como a mãe de Fernando que era vendedora. A mãe do Lucas era vendedora de seguros e o pai da Laura era comerciante. Ao longo das entrevistas é possível perceber como essas ocupações foram se transformando por diferentes fatores: empresas que fechavam, cursos que oportunizavam outros empregos, necessidade de conseguir renda e a pouca oferta de vagas, oportunidades que surgiam, etc. No capítulo das trajetórias desses jovens vai ser possível analisar melhor a questão geracional entre os seus responsáveis e esses antigos estudantes do Colégio Godói.

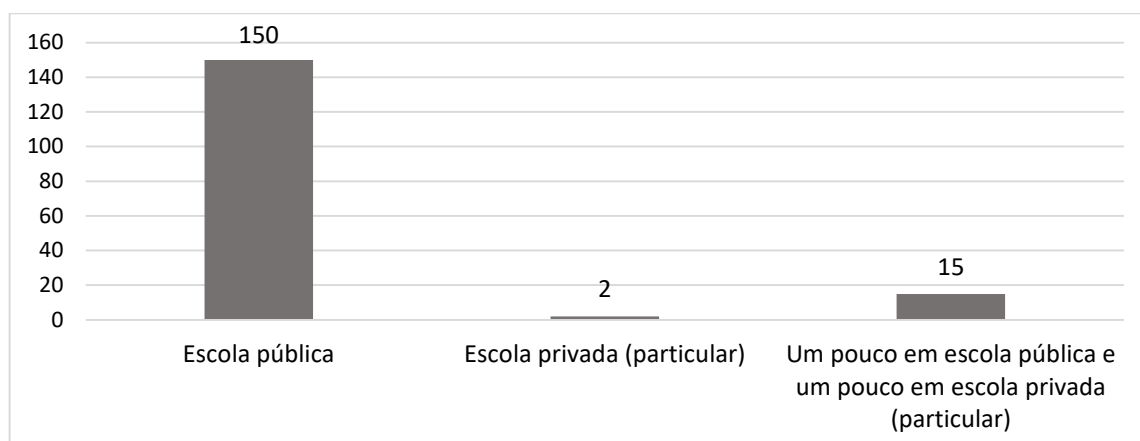
Buscando mais informações sobre o capital escolar dos jovens que responderam à pesquisa, foram elencadas questões sobre as vivências escolares desses sujeitos que serão apresentadas na próxima seção.

4.2.3. Percursos Escolares

Continuando com as questões escolares, a quarta seção foi organizada a partir de oito perguntas relacionadas aos percursos escolares dos jovens. Questões sobre o ensino fundamental, se houve reprovação em alguma etapa escolar, possibilidades de abandono de estudos ou interrupções e se o estudante tinha bolsa-auxílio ou era beneficiário de programas sociais durante o período escolar. Há também indagações sobre o momento atual, se o jovem continua estudando e com qual propósito (graduar-se em um curso superior, cursinho pré-vestibular, possuir uma capacitação profissional a partir de cursos técnicos, etc.).

No que concerne ao ensino fundamental desses jovens, o gráfico abaixo indica que a maior parte dos respondentes cursou o ensino fundamental em escola pública. Houve 15 respostas indicando uma alternância, mesclando instituições públicas e privadas. Apenas dois sujeitos responderam que cursaram o ensino fundamental em escola particular.

Gráfico 20 - Sobre o ensino fundamental dos jovens



Fonte: elaboração da autora

Essa tendência permanece com os jovens entrevistados. Com exceção de Lucas, todos os demais cursaram o ensino fundamental em escola pública. Durante a entrevista, Lucas explicou que estava cursando o ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre. Devido a separação dos pais, a mãe se mudou para Belo Horizonte e levou Lucas junto que passou a frequentar uma escola privada de alto nível em Minas Gerais. Pela entrevista, esse período, que durou dois anos, não foi muito feliz para o jovem:

Pesquisadora: Sempre pública?

Lucas: [...] Meus pais se separaram em 2007...2008, mais pro final do ano, minha mãe se mudou pra Belo Horizonte, mas ela ainda conseguia vir final de semana...então tipo, ela trabalhava a semana inteira, fim de semana vinha ver a gente... Aí em 2009 disse “Não, acabou”... “Vai pra lá” e como era menor de idade, não podia tá com meu irmão, tinha que tá sob a guarda...

[...]

Pesquisadora: Em escola pública?

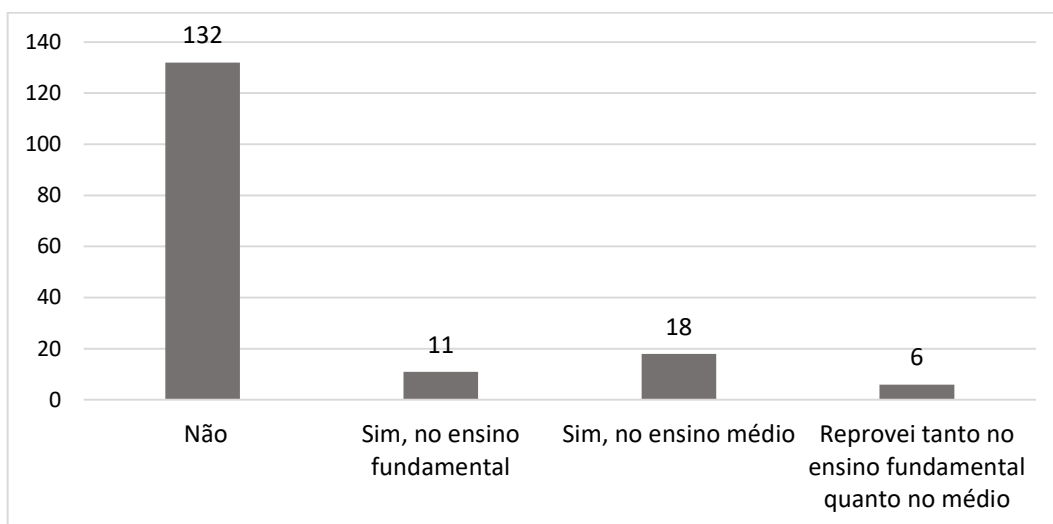
Lucas: Aí lá foi particular...ainda bem, porque eu ia me ferrar muito em escola pública sendo gente de outro estado...porque o que eu sofri de bullying lá [risos]...foi preconceito reverso! [risos]... Ah tri!... [...] aí quando eu fui pra Minas Gerais pensei “Não, vou...ser um outro [Lucas] agora! Vou ser o malandro, vou meter o louco, vou ser o espertão, não vou me dedicar tanto aos estudos, né”...primeiro imaginei escola pública, mas na hora lá minha mãe “Ah, particular, tu vai ter essa sorte”... eu olhei tipo...a foto da escola e tal, tipo...baaaaahhhh...na real quero sim...Pô, o colégio era um dos top top de BH [BELO HORIZONTE]...E aí...bah, como eu odiei colégio particular... eu me sentia muito mal lá dentro. Era outra coisa...e no fim, eu cheguei lá, meu, me ferrei, meu, porque a exigência era outra... e eu pensei que não ia estudar, tive que estudar muito mais e ainda não era nem a metade do exigido...então, tipo, tema... tu deixava de fazer dois temas, tu ganhava um “BANC” [BLOCO DE ATIVIDADES NÃO CUMPRIDAS]...

Pesquisadora: Bah, de castigo...

Lucas: Sim...Tu deixava de fazer dois temas banais, era um bloco de dez folhas de atividade... aí tinha vezes que eu, pegava BANC de seis matérias, aí eram 60 folhas de exercícios...(LUCAS, 2018)

Com relação a situações de reprovação, foram elaborados dois gráficos. O primeiro se referia sobre a possibilidade de reprovação na trajetória escolar do sujeito. Nesse caso, 79% dos sujeitos que responderam ao questionário nunca tiveram experiências de repetir de ano na escola. Daqueles que reprovaram, seis pessoas tiveram essa experiência tanto no fundamental quanto no médio. A maior parcela das reprovações ocorreu no ensino médio.

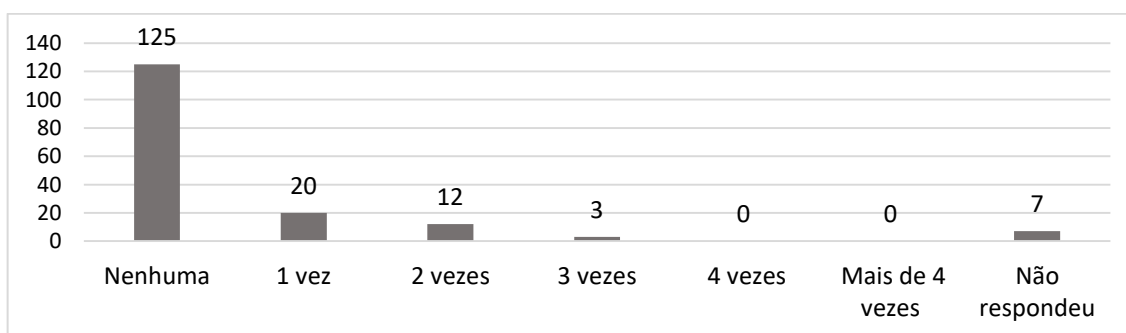
Gráfico 21 - Se houve reprovação do jovem em algum momento de sua vida escolar



Fonte: elaboração da autora

Sobre a quantidade de reprovações, o próximo gráfico indica números parecidos. Os 132 sujeitos que responderam que nunca reprovaram de ano permanecem quando se soma a quantidade dos que não responderam essa questão (7) com aqueles que disseram que nenhuma vez reprovaram (125). Dos 35 sujeitos que tiveram essa experiência de reprovação, a maior parcela (20 pessoas) vivenciou esse momento uma vez. Apenas três pessoas reprovaram três vezes.

Gráfico 22 - Quantas vezes o jovem reprovou em algum momento da sua vida escolar



Fonte: elaboração da autora

Estes dois gráficos indicam a seleção que vai ocorrendo dentro do sistema escolar com o passar dos anos. O sujeito que se matricula no ensino médio e consegue concluir é um aluno diferenciado, porque de certa forma passou por diversos filtros ao longo dos anos e possui a "boa vontade cultural", segundo Bourdieu e Passeron (1992). Esses sujeitos são persistentes por vivenciarem uma escola conservadora (que não foi pensada para incluir, mas sim para selecionar e reproduzir a desigualdade diante do discurso do mérito) e conseguem concluí-la. Quando se observam com detalhes as respostas do questionário, percebe-se que uma parte desses jovens vivenciaram momentos difíceis em suas vidas e, mesmo assim, conseguiram permanecer estudando e finalizaram a educação básica. Mesmo que se tenham verificado casos de reprovação, essa situação ocorreu poucas vezes, de maneira que esse estudante não desistiu da instituição escolar. Além disso, a família pode ter apoiado a continuidade dos estudos, formulando estratégias para que o sujeito não interrompesse seu percurso educacional.

No que diz respeito aos jovens entrevistados, esse grupo segue a tendência maior das respostas do questionário. Nenhum entrevistado reprovou de ano ou ficou um tempo sem estudar. Retomando Bernard Lahire (1997), todos são “bem-sucedidos” dentro de seus percursos escolares. Até mesmo quem considerava a escola como uma prisão, como Ana, seu desempenho escolar foi suficiente para conseguir a aprovação em todos os anos. Mesmo que a quantidade de faltas fosse alta, correndo o risco de reprovação por infrequência, a jovem conseguiu concluir seu percurso escolar sem repetir de ano. Durante a entrevista, Ana comenta sobre essas experiências no Colégio Godói:

Ana: Bah, pra mim aquilo lá parecia uma prisão pra gente, incrível...tipo, eu ia pra lá meio que obrigada assim...porque eu não iria...tanto que...no primeiro trimestre do terceiro ano eu já tava quase rodada por falta, assim...

Pesquisadora: Sim, tu nunca aparecia...

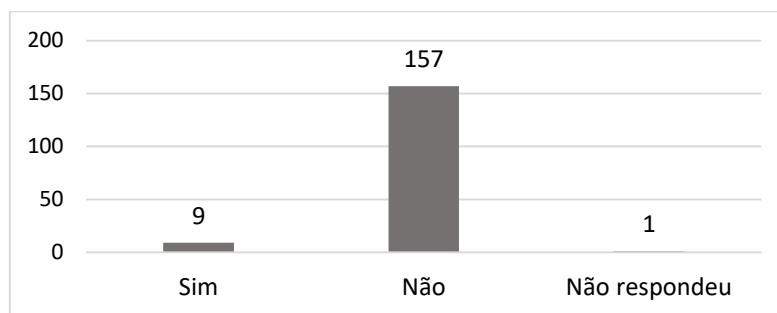
Ana: Eu, tipo, tive que assinar uma ata lá que eu tava com 74% de presença no primeiro trimestre, tipo, imagina...

Pesquisadora: Tu não ia...

Ana: Sim... exatamente... e daí tipo... eu fico pensando da onde que surgiu presença, sabe? Porque tipo...eu simplesmente não ia nas aulas...eeee...e foi o ano em que eu fui melhor na escola...tipo, desde a quinta série até o segundo ano eu peguei provão, todos os anos no final do ano...e no terceiro ano eu não peguei nada...tipo...da onde que isso surgiu, sabe? Porque eu não ia nas aulas, tipo... (ANA, 2018)

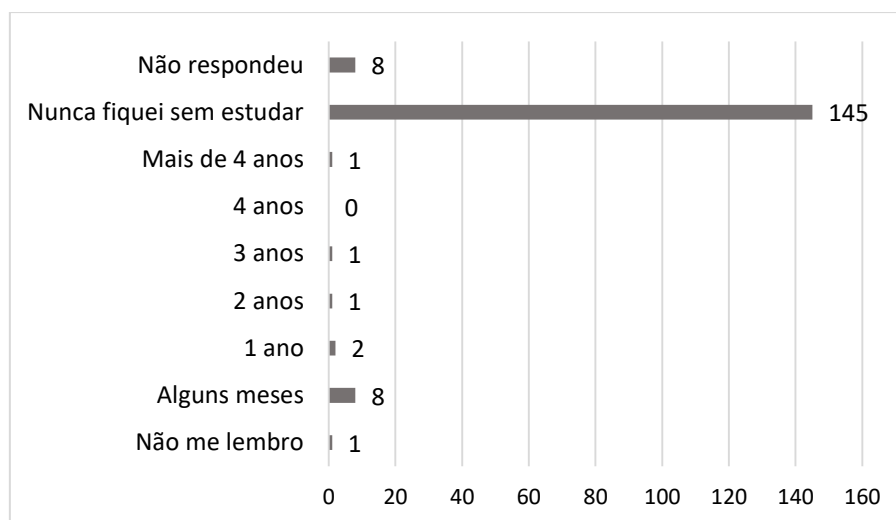
Com relação ao abandono de estudos, os gráficos abaixo vão ao encontro dos demais:

Gráfico 23 - Ocorrência de abandono dos estudos



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 24 - Quanto tempo o jovem ficou sem estudar



Fonte: elaboração da autora

Entre aqueles que abandonaram, o tempo foi variável. É interessante analisar esses dois gráficos em conjunto. Sobre a ocorrência de abandono dos estudos, no gráfico 23, nove pessoas afirmaram terem abandonado e 157 afirmaram que não. Entretanto, o próximo gráfico que indica por quanto tempo ocorreu o abandono, a quantidade de pessoas que afirmaram nunca terem ficado sem estudar diminuiu para 145. Mesmo que se some esse valor (145) aos sujeitos que não responderam (8) ou não lembram (1), não fecha a mesma quantidade de sujeitos do gráfico 23.

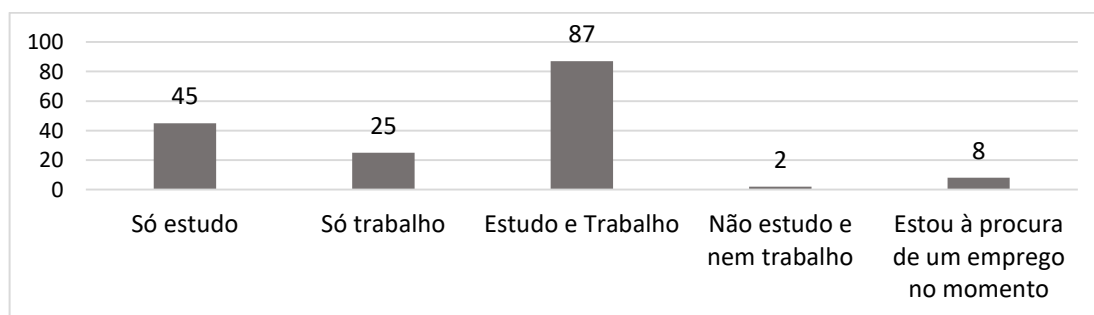
Para explicar essa situação, sugere-se que a possibilidade de números distintos entre os gráficos esteja na alternativa “alguns meses”. Talvez as pessoas que responderam que não abandonaram os estudos no gráfico 23 interpretaram que deixar a escola por alguns meses não caracterizava abandono. Por exemplo, o estudante percebeu que estava reprovado, por isso

deixou de frequentar o ano letivo para recomeçar novamente no próximo. Dessa forma, passou-se alguns meses sem frequentar a escola, porém houve um retorno aos estudos no próximo ano. Sendo assim, ao ver essa opção “alguns meses” na outra pergunta, tenha marcado, modificando os resultados entre os gráficos.

No gráfico que apresenta por quanto tempo o respondente ficou sem estudar, temos uma resposta que indica “mais de quatro anos”. Essa resposta foi assinalada por Letícia, que teve uma interpretação distinta da pergunta. Essa jovem nunca repetiu de ano e nunca ficou sem estudar enquanto estava na educação básica. Porém, ela finalizou o ensino médio em 2013 e desde lá não voltou a estudar. No momento da entrevista, em 2018, Letícia comentou que havia começado a frequentar um cursinho pré-vestibular popular para se preparar melhor para o vestibular da UFRGS. Durante o período em que ela terminou a escola, estudou por um tempo para concursos públicos por conta própria. Sendo assim, essa jovem indicou que ficou mais de quatro anos sem estudar, pensando no tempo decorrido entre a escola e o atual cursinho, sem perceber que a questão se referia à educação básica.

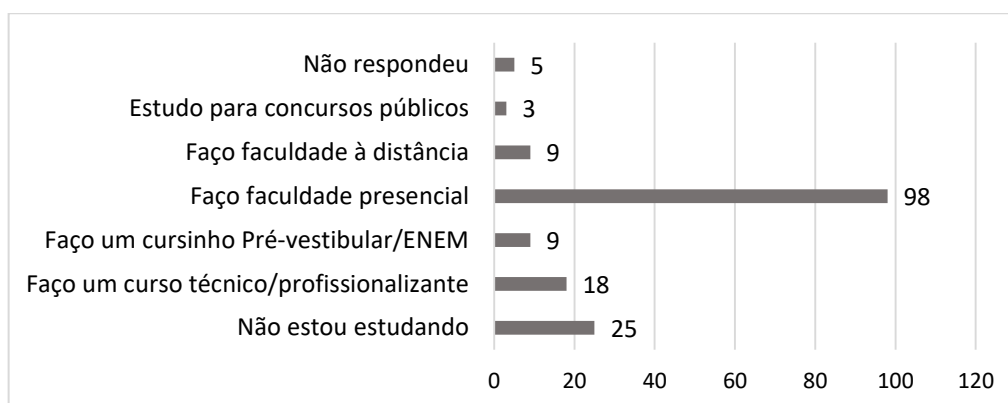
No que concerne ao momento atual (ano de 2018), os gráficos a seguir indicam se esses jovens estão trabalhando ou estudando.

Gráfico 25 - Condição de trabalho e/ou estudo dos jovens atualmente (2018)



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 26 - Onde o jovem estuda



Fonte: elaboração da autora

Dos 167 respondentes, mais que a metade (52,1%) estuda e trabalha. Somente duas pessoas indicaram que não estudam e nem trabalham, enquanto oito pessoas estão à procura de empregos. Dos jovens que responderam onde estudavam, a maior parcela está cursando faculdade presencial. Dezoito pessoas estudam em cursos técnicos ou profissionalizantes (10,8% do total).

Sobre os entrevistados, Ana assinalou que estava procurando um emprego no questionário, mas no momento da entrevista (dezembro de 2018) estava trabalhando em uma pâtisserie em Porto Alegre. Letícia respondeu que estava somente trabalhando, pois seu cursinho ainda não havia começado⁷⁵. Sete jovens (Bruna, Beatriz, Bernardo, Fernando, Vítor, Júlio e Natália) afirmaram que estudavam e trabalhavam. E mais seis sujeitos responderam que somente estudavam (Lucas, Laura, Mateus, Ricardo, Virgínia e Valentina). Com relação aos locais em que esses jovens entrevistados estudam, Ana e Fernando cursavam um curso técnico profissionalizante. Laura estava matriculada em um cursinho pré-vestibular e os demais (com exceção de Letícia) cursavam faculdades presenciais, tanto públicas quanto privadas.

Para finalizar essa seção, a última pergunta se referia a bolsas ou auxílios através de programas sociais na época de estudante. Dos 167 respondentes, 154 sujeitos não eram beneficiados por nenhuma bolsa-auxílio ou programa social, representando 92,2% do total. Apenas 13 pessoas afirmaram serem beneficiárias, porém não foi possível saber por qual programa ou bolsa⁷⁶. No que concerne aos entrevistados, Mateus, Natália e Ricardo afirmaram

⁷⁵ No dia da entrevista, Letícia havia se matriculado no cursinho pré-vestibular popular. Era o momento da “Revisão” para a UFRGS (meses de novembro e dezembro).

⁷⁶ Esse foi um erro da construção do questionário que perguntou se havia ou não auxílio, sem pensar em deixar espaço para o respondente escrever em qual programa era beneficiário.

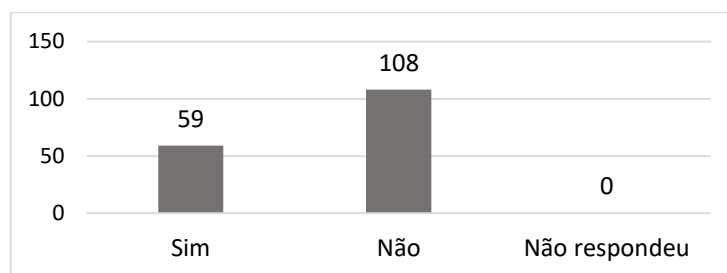
que eram beneficiários de bolsa-auxílio ou programa social enquanto estavam no Colégio Godói. Contudo, não mencionaram esse aspecto em suas entrevistas.

O próximo conjunto de perguntas está relacionado ao trabalho e renda, pretendendo entender que tipos de ocupação e qual a jornada de trabalho desses jovens e se eles estão em uma relação trabalhista com carteira assinada.

4.2.4. Informações sobre trabalho e renda

Esta parte do questionário foi intitulada de “Trabalho e Renda” e se propunha a analisar os diferentes tipos de emprego ou ocupações desses jovens, sua jornada de trabalho e se essas ocupações tinham assegurados os direitos trabalhistas. A primeira questão abordava o trabalho com carteira assinada. Se a ocupação atual do sujeito estava registrada. Pelas respostas foi possível perceber uma alta taxa de informalidade nas ocupações desses jovens, pois 108 pessoas responderam que trabalhavam sem carteira assinada (aproximadamente 64,7% do total).

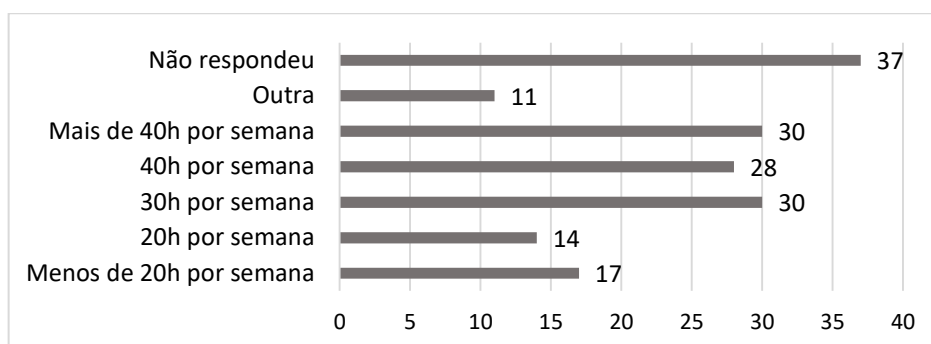
Gráfico 27 - Trabalho com carteira assinada



Fonte: elaboração da autora

Sobre a quantidade de horas trabalhadas em média por semana, 37 pessoas (22,1% do total) não responderam essa questão. Daqueles que responderam, houve um empate na quantidade de sujeitos que trabalham trinta horas por semana (30 sujeitos ou 23% do total) e mais de quarenta horas semanais. Somando as duas jornadas, temos 46% do público respondente trabalhando no mínimo 30 horas semanais. Esses jovens possuem uma rotina de trabalho exaustiva.

Gráfico 28 - Número de horas trabalhadas em média por semana



Fonte: elaboração da autora

Onze pessoas indicaram outras opções que não estavam elencadas na questão. Dessas, oito sujeitos afirmaram que não trabalham, uma pessoa indicou que dedicava 20 horas para projetos da universidade (iniciação científica), outro jovem assinalou que trabalha 36 horas e um jovem afirmou trabalhar 55 horas por semana. Esse jovem respondeu que reside no interior do Rio Grande do Sul com a família da namorada e que trabalhava 55 horas semanais, de segunda a sábado.

No tocante aos entrevistados, três jovens (Beatriz, Fernando e Júlio) afirmaram que trabalhavam com carteira assinada. Os demais responderam que não. Essa resposta poderia indicar que não houvesse algum tipo de ocupação ou atividade remunerada por parte dos demais jovens. Porém, quando se analisa as entrevistas, percebe-se outras ocupações que não estavam inseridas em serviços com carteira assinada. Por exemplo: Letícia trabalhava em duas atividades, como caixa em uma danceteria de Porto Alegre e como massoterapeuta. São ocupações que geram renda, mas não são um emprego fixo. Bruna e Mateus eram bolsistas dentro das suas universidades. Natália estagiava em uma secretaria estadual e Bernardo em uma empresa de publicidade na época do questionário e, no momento da entrevista, trabalhava na empresa familiar. Vítor trabalhava durante a semana na farmácia municipal de Eldorado do Sul e aos finais de semana na farmácia da irmã. Quando ocorreu a entrevista, Vítor recentemente tinha saído do estágio na farmácia pública. Nos primeiros momentos da entrevista, esse assunto foi abordado:

Pesquisadora: Mas então eu não te atrapalho agora, tipo, tu tá...tu saiu do serviço?

Vítor: Não, agora eu sou só...é que eu trabalhava em duas farmácias...daí a outra que eu trabalho é só final de semana, sábado e domingo...

Pesquisadora: Mas aí é farmácia...

Vítor: É farmácia comercial, é da minha irmã...

Pesquisadora: Ah, tua irmã...ela também é farmacêutica?

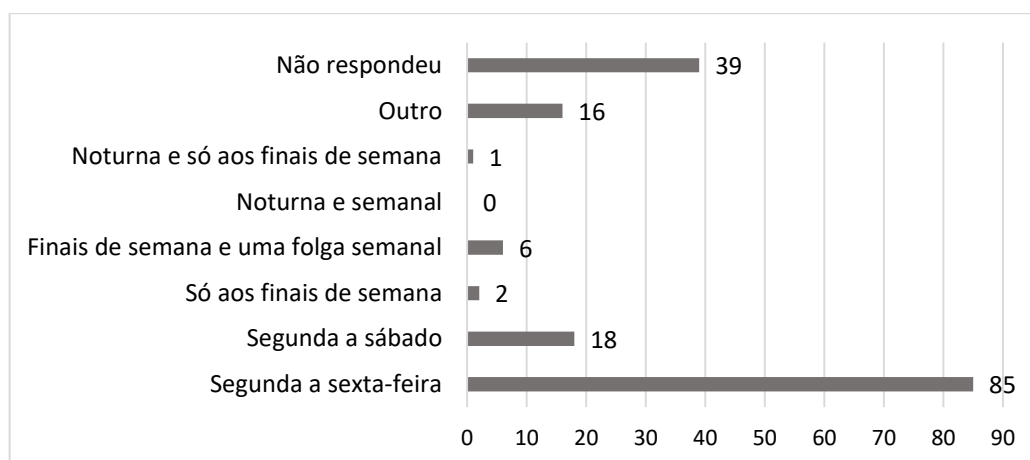
Vítor: Em Eldorado...Eu trabalhava na municipal e na outra...Ela tá... vai se formar daqui a um ano no IPA também.

Pesquisadora: Por isso que tu fez farmácia?

Vítor: Não, é que tipo, eu queria alguma coisa da saúde e eu queria alguma coisa relacionada a química, e daí farmácia fica perfeito...(VÍTOR, 2018).

O próximo gráfico apresenta a jornada de trabalho semanal. É possível perceber que a maioria dos jovens trabalhava de segunda a sexta, representando cerca de 50,9% do total de respostas.

Gráfico 29 - Jornada de trabalho

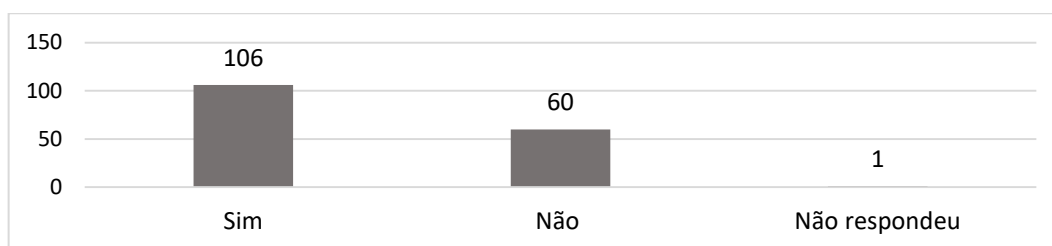


Fonte: elaboração da autora

Dezoito pessoas trabalhavam de segunda a sábado, folgando domingo (10,8% do total). Das pessoas que marcaram outras opções, seis afirmaram que não trabalhavam. Uma pessoa explicou sua jornada de mais de 40h semanais: essa jovem trabalha de segunda a sexta, mais dois domingos ao mês e alguns feriados. Outro sujeito declarou que seu trabalho estava relacionado à iniciação científica, sendo assim ocorreria em dias combinados. Uma jovem afirmou que era empresária, portanto trabalhava nos dias e horários necessários. Os demais indicaram: “Sou autônoma, portanto não tenho dias fixos”; “Expediente de segunda a sexta e alguns serviços finais de semana”; “De segunda a sábado com folga no domingo ou de terça-feira a domingo com folga na segunda”; “De terça a sábado”; “Segunda a segunda com folga fixa na semana e dois domingos no mês”; “Noturna e só aos finais de semana”; “Trabalho no meu emprego fixo 12h por (36h de folga)”.

Quando questionado se esse jovem já trabalhou alguma vez com a carteira assinada, a relação se inverte. Cento e seis sujeitos (63,5% do total) já trabalharam com carteira assinada. Infelizmente não foi perguntado por quanto tempo.

Gráfico 30 - Trabalho com carteira assinada alguma vez na vida



Fonte: elaboração da autora

Comparando as informações desses dados encontrados no questionário com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) do primeiro trimestre de 2019, dos grupos de idade que estão ocupados⁷⁷ no Brasil, 12,4% são de jovens entre 18 e 24 anos (idade dos sujeitos que responderam ao questionário). A maior parcela nacional de ocupação pertence aos adultos (entre 40 e 59 anos). Quando se observa a região sul, o percentual de jovens ocupados sobe um pouco, para 12,9%. A tabela abaixo apresenta a distribuição das pessoas ocupadas no Brasil e nas regiões desde 2012 até o primeiro trimestre de 2019.

Pela tabela, entre o primeiro trimestre de 2018 e o primeiro trimestre de 2019, a variação percentual nacional foi pequena (0,1 pontos percentuais) entre os jovens de 18 a 24 anos. No caso da região sul, a queda foi maior (0,6 pontos percentuais a menos) para o mesmo grupo etário.

⁷⁷ Por ocupação, a pesquisa PNAD define que pessoas ocupadas são: “São classificadas como ocupadas na semana de referência as pessoas que, nesse período, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana. Consideram-se como ocupadas temporariamente afastadas de trabalho remunerado as pessoas que não trabalharam durante pelo menos uma hora completa na semana de referência por motivo de férias, folga, jornada variável ou licença remunerada (em decorrência de maternidade, paternidade, saúde ou acidente da própria pessoa, estudo, casamento, licença-prêmio etc.). Além disso, também foram consideradas ocupadas as pessoas afastadas por motivo diferente dos já citados, desde que o período transcorrido do afastamento fosse inferior a quatro meses, contados até o último dia da semana de referência” (IBGE, 2019, p. 2).

Tabela 39 - Distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas, na semana de referência, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (2012 - 2019)

Grandes Regiões	Distribuição das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência (%)														
	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018		2019
	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.	4º Trim.	1º Trim.
14 a 17 anos															
Brasil	3,0	3,0	2,8	2,6	2,6	2,4	2,4	2,2	2,0	1,7	1,7	1,7	1,7	1,6	1,5
Norte	4,0	4,3	3,9	3,4	3,6	3,4	3,5	3,1	2,9	2,8	3,0	2,6	2,5	2,5	2,4
Nordeste	3,4	3,5	3,4	3,0	3,0	3,0	2,9	2,5	2,3	1,9	2,0	1,9	1,8	1,5	1,6
Sudeste	2,5	2,3	2,2	2,1	2,0	1,8	1,7	1,8	1,5	1,3	1,3	1,3	1,4	1,3	1,2
Sul	3,6	3,3	3,0	3,0	2,9	2,8	2,7	2,5	2,3	2,0	1,9	2,0	2,0	1,8	1,7
Centro-Oeste	3,0	3,2	3,1	2,8	2,9	2,8	2,6	2,4	2,2	2,0	1,8	1,9	1,9	1,7	1,8
18 a 24 anos															
Brasil	14,9	14,8	14,5	14,4	14,0	13,8	13,5	13,3	12,8	12,7	12,5	12,9	12,5	12,6	12,4
Norte	15,8	15,9	15,3	15,5	15,5	15,3	14,7	14,8	14,1	13,9	13,8	13,9	13,9	13,7	13,6
Nordeste	15,0	15,0	14,8	14,8	14,3	14,1	13,7	13,5	13,2	12,8	12,7	13,0	12,6	12,6	12,5
Sudeste	14,4	14,4	14,1	13,6	13,4	13,1	12,9	12,5	12,0	12,1	11,9	12,3	11,7	12,1	11,8
Sul	15,4	15,0	14,8	14,7	14,3	14,3	14,0	14,0	13,5	13,3	13,3	13,6	13,5	13,2	12,9
Centro-Oeste	15,0	14,7	14,4	15,2	14,4	13,9	13,5	13,4	12,8	13,5	12,8	13,3	13,0	13,0	12,9
25 a 39 anos															
Brasil	39,2	38,7	38,8	39,0	39,3	38,7	38,5	38,2	38,5	38,5	38,4	37,9	38,0	37,5	37,5
Norte	42,6	40,4	41,2	41,4	41,2	40,0	40,2	40,5	40,3	40,0	39,8	39,7	39,5	38,8	38,7
Nordeste	40,1	40,1	39,9	40,4	40,4	40,2	39,9	39,8	40,2	40,1	39,9	39,7	39,8	39,3	39,1
Sudeste	38,8	38,4	38,4	38,4	38,7	38,3	37,9	37,3	37,7	38,0	37,6	37,0	37,3	36,6	37,0
Sul	36,4	35,9	36,3	37,0	37,6	36,6	36,5	36,7	36,8	37,0	37,1	36,6	36,5	36,3	36,1
Centro-Oeste	41,1	40,3	40,3	40,0	40,6	39,5	39,4	39,5	39,8	38,9	39,5	38,5	38,6	38,1	37,5
40 a 59 anos															
Brasil	36,6	37,1	37,5	37,5	37,6	38,3	38,8	39,3	39,6	39,7	40,0	39,8	40,0	40,3	40,4
Norte	32,4	33,7	34,1	34,0	33,9	35,5	35,5	35,8	36,7	37,2	37,1	37,2	37,6	38,1	38,2
Nordeste	35,0	34,9	35,5	35,5	36,0	36,3	36,9	37,9	38,0	38,7	38,9	38,9	38,9	39,6	39,6
Sudeste	37,7	38,1	38,6	38,9	39,0	39,5	40,1	40,8	40,9	40,6	41,2	40,9	41,0	40,9	41,0
Sul	38,5	39,5	39,4	38,7	38,7	39,7	40,0	39,8	40,2	40,1	40,0	40,0	40,4	40,9	41,2
Centro-Oeste	35,2	36,1	36,3	36,2	36,3	37,7	38,4	38,1	38,7	39,3	39,4	39,1	39,1	39,5	39,9
60 anos ou mais															
Brasil	6,3	6,5	6,5	6,5	6,5	6,8	6,9	6,9	7,1	7,3	7,3	7,7	7,8	8,1	8,2
Norte	5,1	5,7	5,5	5,6	5,7	5,8	6,1	5,8	6,0	6,1	6,2	6,6	6,5	6,9	7,2
Nordeste	6,3	6,5	6,4	6,3	6,3	6,5	6,5	6,3	6,4	6,4	6,5	6,6	6,9	7,0	7,3
Sudeste	6,6	6,8	6,8	6,9	6,8	7,3	7,4	7,5	7,9	8,0	7,9	8,5	8,6	9,0	9,0
Sul	6,1	6,3	6,5	6,5	6,5	6,7	6,8	7,0	7,2	7,6	7,7	7,9	7,6	7,8	8,1
Centro-Oeste	5,7	5,7	5,9	5,7	5,8	6,1	6,1	6,5	6,5	6,3	6,5	7,2	7,4	7,7	7,8

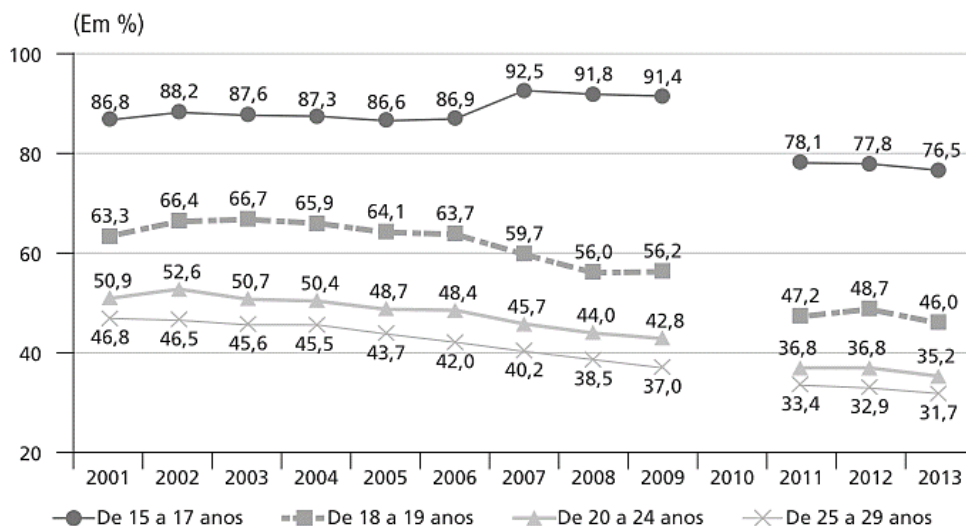
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

Fonte: PNAD – Primeiro trimestre de 2019

No que se refere ao trabalho precarizado dos jovens, um estudo do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) sobre a juventude brasileira, no período entre 2001 e 2013, indicava que a inserção do jovem no mercado de trabalho naquele momento já era complicada pela alta taxa de desemprego, baixa qualidade e alta rotatividade presente. Segundo Corseuil; Franca; Poloponsky (2016), a alta prevalência de emprego informal entre os jovens tornava-se preocupante pela precarização da relação de trabalho, a proteção social deficiente e o prejuízo na trajetória profissional do sujeito. Segundo os autores, o jovem que ingressava no mercado de trabalho com uma ocupação informal possuía um crescimento de salário menor do que o jovem que ingressava em um posto de trabalho formal, com os direitos sociais garantidos. Com

relação a taxa de informalidade entre jovens de 2001 a 2013, os autores apresentam as seguintes informações:

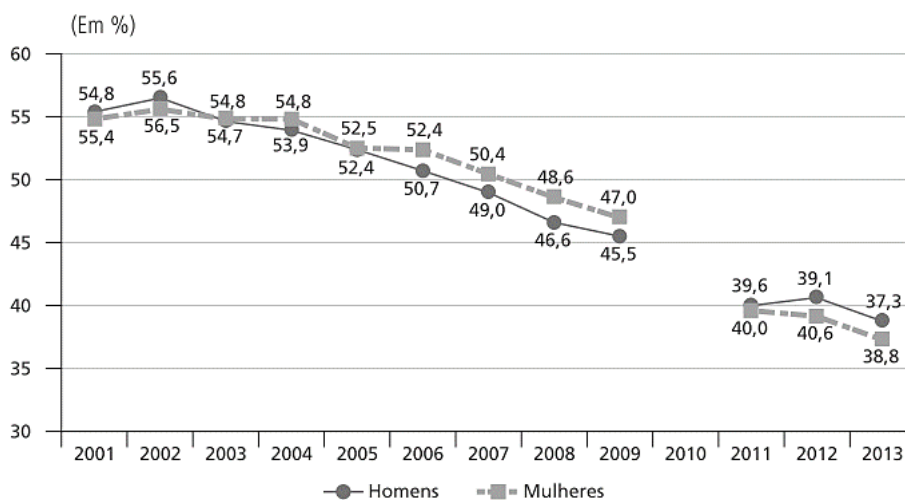
Gráfico 31 - Taxa de informalidade dos jovens entre 2001 e 2013 por faixa etária



Fonte: CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY (2016)

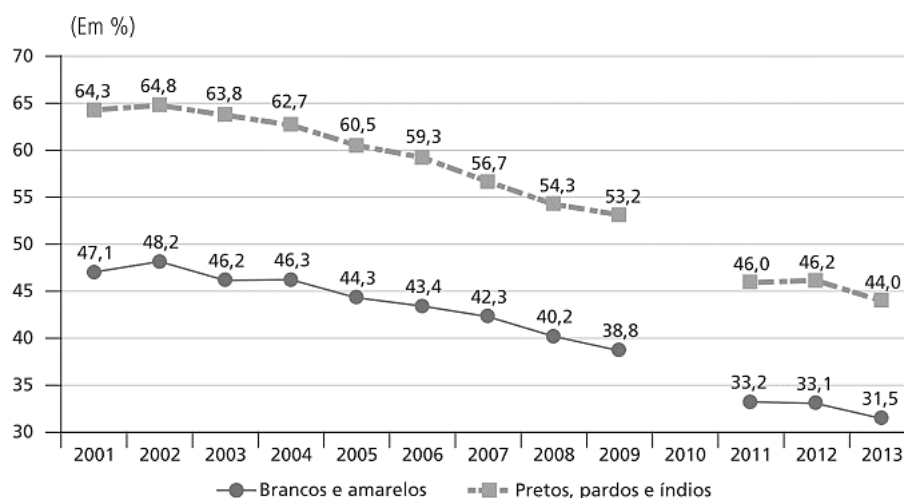
Quando se divide a análise por faixas etárias, a população de 15 e 17 anos torna-se a faixa de idade que mais sofre com o trabalho informal. Já as faixas etárias dos jovens que responderam ao questionário (de 18 a 24 anos) possuíam menos índices de informalidade. A medida que o jovem vai se tornando adulto, as taxas vão diminuindo. Porém, quando se observa a partir do gênero ou da cor/etnia, os dados são distintos.

Gráfico 32 - Informalidade por GÊNERO entre 2001 e 2013



Fonte: CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY (2016)

Gráfico 33 - Informalidade por RAÇA/COR entre 2001 e 2013



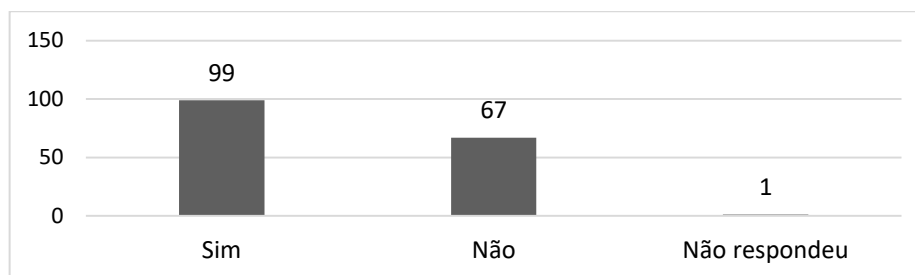
Fonte: CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY (2016)

Sobre o gênero, de 2004 a 2009 as taxas de informalidade foram diminuindo. Porém, as mulheres nesse período tinham índices de informalidade maiores que os homens. A partir de 2011 até 2013 essa questão se inverteu e foram os homens que tiveram mais empregos informais. No que concerne a cor/etnia, mais uma vez os afro-brasileiros e indígenas se encontram em uma situação desfavorável. Mesmo que no período estudado tenha ocorrido uma queda no percentual de informalidade, as ocupações mais precárias e com menos direitos assegurados ficaram com os negros, pardos e indígenas. A diferença chega a dezessete pontos percentuais em 2001 entre ocupações informais dos brancos e amarelos com relação a ocupações informais dos negros, pardos e indígenas. Não se pode deixar de mencionar que esses dados vão até 2013. Ainda não havia ocorrido o golpe⁷⁸ de 2016 e a aprovação de leis que flexibilizam as relações trabalhistas. Dessa forma, infere-se que esses jovens podem estar em situações mais precarizadas de serviços atualmente do que em 2013.

A última questão dessa seção perguntava se o jovem trabalhava ou estagiava enquanto estava matriculado no ensino médio.

⁷⁸ Em 2016, a presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment que resultou na cassação do seu mandato. Em seu lugar ficou o vice-presidente Michel Temer. As acusações versaram sobre desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa por parte da presidente, além de lançarem suspeitas de envolvimento da mesma em atos de corrupção na Petrobrás, que eram objeto de investigação pela Polícia Federal, no âmbito da Operação Lava Jato. Dilma foi retirada do governo, porém não ficou impedida de se candidatar novamente a cargos públicos.

Gráfico 34 - Trabalhava ou estagiava durante o ensino médio



Fonte: elaboração da autora

Noventa e nove sujeitos responderam que tinham alguma atividade que resultava em remuneração enquanto estavam no ensino médio (cerca de 59,3% do total). Essa porcentagem vai ao encontro do que Dayrell e Carrano (2014) afirmam sobre os jovens brasileiros. De acordo com os autores, boa parcela dos jovens no Brasil trabalha ou possui alguma atividade remunerada, pois esse dinheiro pode contribuir tanto no sustento da família quanto na possibilidade de ter um “dinheiro para si”. Muitos jovens utilizam essa remuneração para comprar produtos que estão na moda ou usufruírem de espaços sociais que demandam gastos, como festas, cinemas ou restaurantes. Dessa forma, a juventude brasileira é uma juventude que trabalha e estuda, distanciando-se dessa ideia de juventude como espaço para somente estudar e ter uma vida mais tranquila, sem compromissos trabalhistas.

Sobre os entrevistados, sete jovens confirmaram que estagiavam ou trabalhavam na época da escola e oito responderam que não exerciam atividade remunerada. Uma das jovens que não trabalhava na época da escola e também não possuía nenhuma bolsa-auxílio era Valentina. Sua mãe trabalhava na higienização do Hospital de Clínicas e também realizava faxinas fora do turno de serviço. Apesar das dificuldades, havia um desejo de que seus filhos (Valentina e os irmãos) somente estudassem para ter um bom desempenho escolar. A jovem comentou na entrevista sobre esse esforço da mãe em manter os filhos somente estudando:

Pesquisadora: Mas assim, ao longo da tua vivência, da tua infância, ela era mais dona de casa ou ela trabalhava?

Valentina: Da vivência...é tipo... da vivência da minha irmã, ela era eu acho que mais dona de casa, mas depois que ela se separou do pai dela...ela...trabalhava fora...ficava muito...eu ficava muito com meu irmão...Aí ela e a minha irmã mais velha trabalhavam, ela tinha acho que, sempre teve, eu acho que uns 2, 3 empregos, uma coisa assim...

[...]

Valentina: Ela cuidava de criança...Trabalhava de...ela trabalha ainda aqui na higienização do Clínicas...Eeeeeee fazendo faxina também...

Pesquisadora: por fora, assim...

Valentina: por fora.

Pesquisadora: Bah, trabalho pesado...

Valentina: Ela sempre trabalhou bastante assim...que ela queria que a gente estudasse...então ela "Não, eu não quero que vocês se preocupem, eu quero que vocês

vão estudando"...aí...[risada]...meus irmãos meio que... [risada] (VALENTINA, 2018).

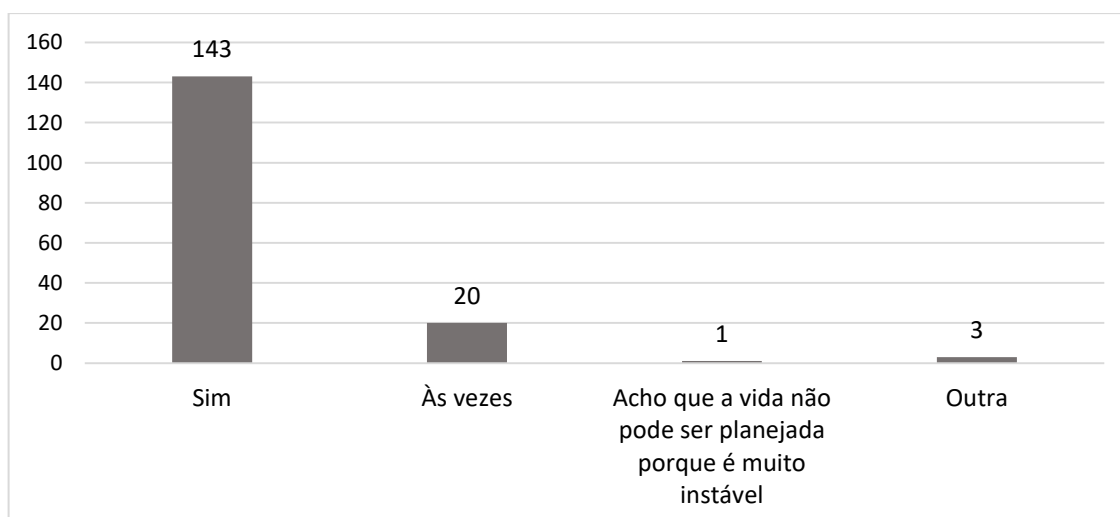
Pode-se pensar nesse exemplo da Valentina a partir de Bourdieu e Passeron (1992) através da boa vontade cultural e dos esforços que as classes com menos capitais realizam para que seus filhos permaneçam estudando e tenham um resultado positivo. No caso de Valentina, sua dedicação oportunizou conquistar a vaga no primeiro vestibular da UFRGS que a garota realizou, passando direto da escola básica para o ensino superior.

A próxima seção abordará questões sobre planejamento, projetos e futuro desses jovens, buscando entender como esses sujeitos se imaginam futuramente e o que gostariam de estar vivendo.

4.2.5. Projetos e planos para o futuro

A sexta seção foi destinada a perguntas relacionadas a “Projetos e Futuro”, com o objetivo de procurar compreender alguns planejamentos ou desejos dos jovens para os seus futuros. Por isso, foi questionado se havia a preocupação com o futuro. Cento e quarenta e três sujeitos responderam que se preocupam com o futuro (85,6% do total), vinte jovens afirmaram que às vezes procuram planejar (quase 12% do total). O gráfico abaixo apresenta esses dados:

Gráfico 35 - Você pensa no futuro e tenta planejá-lo?



Fonte: elaboração da autora

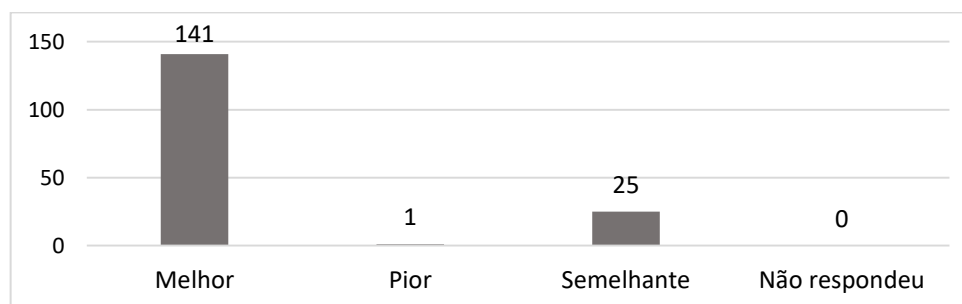
Ninguém marcou a opção “não”. Três jovens responderam de forma distinta às opções do questionário e apontaram que planejam o futuro, com planos de médio e curto prazos. Um jovem de 21 anos, que já foi destacado anteriormente por assinalar que trabalha 55 horas semanais, respondeu: “Planejo, mas dá tudo errado”. A única pessoa que assinalou que considera a vida muito instável de ser planejada foi Lucas. Durante a entrevista, em diferentes momentos ele aborda essa questão da instabilidade, seja do momento atual do país (após as eleições de 2018), seja pelo seu futuro na graduação de Letras, seja pela sensibilidade em estar aberto a diferentes formas de pensar e opiniões. Ao comentar sobre as diferentes possibilidades que ele planejava e desejava para seu futuro, a pesquisadora questiona sobre essa multiplicidade que ele apresentava em suas falas:

Pesquisadora: E como é que tu te vê professor, no meio disso tudo, que tu quer ser fotógrafo, cineasta e tá fazendo curso de teatro...e aí? Professor no meio disso tudo, tá de boa? Ou é plano B?

Lucas: É plano B, plano B...como eu falei...a minha, eu digo que eu tenho dois sonhos, um sonho utópico e um sonho pé no chão...por ser utópico eu já entendo que a probabilidade é muito pequena de conseguir ter uma carreira...eu até falo, eu nem quero ser diretor, sabe? Eu quero poder trabalhar filmando zebra na África pra Animal Planet, eu já to feliz...Mas...eu sei que é, enfim...não gosto de ficar depositando muita coisa, muita esperança em algo que é muito difícil, muito escasso de conseguir ter sucesso... e aí depois tu te afundar quando tu tem trinta e poucos anos e aí tipo “Ahhhhh, minha vida acabou”...então, ao mesmo tempo, eu faço minha caminhada acadêmica, né? Então isso coloca tanto aula quanto aula professor de ensino público...quanto na parte depois de mestrado, doutorado, pra seguir estudando... (LUCAS, 2018).

Sobre os demais entrevistados, treze afirmam que pensam no futuro e procuram planejá-lo. Somente Virgínia respondeu que às vezes pensa nesse quesito. Continuando nessa perspectiva, havia uma questão que inquiria sobre o padrão de vida do jovem daqui a dez anos. Comparado com a situação dos pais, essa condição futura seria melhor ou pior? Como se pode visualizar no gráfico 36, há um desejo de que o padrão de vida dos filhos seja melhor que os dos progenitores.

Gráfico 36 - Padrão de vida do jovem daqui a 10 anos em comparação aos pais



Fonte: elaboração da autora

O desejo é que as condições sejam melhores. Vinte e cinco pessoas pensam que podem ser semelhantes e apenas uma pessoa afirmou que será pior. Essa jovem que indicou uma resposta negativa já possui um filho, tem 22 anos, mora com os pais, possui renda mensal entre um e dois salários mínimos e trabalha quarenta horas por semana, de segunda a sábado. Dos jovens entrevistados, Lucas e Laura foram os únicos que não consideram que suas vidas serão melhores. Os demais acreditam nessa possibilidade.

Acerca da profissão ou ocupação que o jovem gostaria de exercer no futuro, as respostas foram abertas e diversificadas. Ao todo, foram contabilizadas 179 opções de profissões que foram organizadas na tabela a seguir.

Tabela 40 - Profissões / ocupações que os jovens gostariam de exercer no futuro

PROFISSÃO / OCUPAÇÃO	QUANTIDADE	ESPECIALIDADE
Produtora de Conteúdo	1	
Química	2	Industrial – 1 Sem especificação – 1
Contador(a)	3	
Engenheiro(a)	12	Física – 1 Civil – 2 Sem especificação – 5 Mecânico Automotivo – 1 Elétrico – 1 Produção – 2
Supervisor de Manutenção de Aeronaves	1	
Área de Finanças	1	
Programador	2	
Odontóloga / Dentista	2	
Ser internacionalista/analista de mercado	3	
Gastronomia / Chef de cozinha	2	
Enfermagem	6	Enfermeira – 4 Técnica em Enfermagem – 1 Enfermeiro no Exército Brasileiro – 1
Administração / Gestor administrativo	9	
Diretora, Gerente	5	
Empresária	3	
Professor de Graduação e Pós-Graduação	3	Engenharia Elétrica – 1 Área de estudos culturais – 1 Nutrição – 1
Juiz(a)	4	
Recursos Humanos	2	
Fisioterapeuta / Fisiologista	5	
Farmacêutico(a)	5	
Cineasta	2	
Advogado(a)	12	
Servidor(a) público(a)	3	
Assistente Social	2	
Social media	1	

Médico(a)	4	Pediatra – 1
		Sem especificação – 1
		Cirurgiã – 1
		Naval – 1
Estética facial	1	
Relações Públicas	3	
Professor(a) / Pedagoga(o)	12	Educação Física – 2
		Literatura – 1
		Pedagoga – 3
		Sem especificação – 4
		História – 1
Física – 1		
Promotora	1	
Jogos	3	Desenvolvedor – 1
		Programador – 1
		Design - 1
Área de Logística	1	
Biomédica / Biomédica Microbiologista	4	
Jornalismo	4	
Psicólogo(a)	6	
Bombeiro civil	1	
Desenvolvedor Full-stack. Sênior	1	
Biólogo/Neurobiólogo / Ciências Biológicas	4	
Medica veterinária	3	
Organizadora de Eventos	1	
Planejamento	1	
Escritor	2	
Arquiteto(a)	2	
Produção audiovisual/cinema/tv	2	
Analista de sistemas	1	
Nutricionista	5	
Atriz / Ator	2	
Design gráfico e Marketing digital	1	
Sócio proprietário	1	
Designer de moda	2	
Empreendedor	2	
Artista visual	1	
Perito(a) Criminal	3	
Publicitário	1	
Criador e/ou desenvolvedor de softwares	1	
Geneticista	1	
Bibliotecário	1	
Técnica em assuntos educacionais em alguma universidade pública	1	
Massoterapia	1	
Projetos aeronáuticos	1	
Policia Civil	1	
Fotografia, direção de arte	1	
Não respondeu / não sabe / não decidiu	5	

Fonte: elaboração da autora

Engenheiro, advogado e professor são as profissões mais mencionadas pelos jovens, com 12 menções para cada (totalizando 36). As áreas são diversas, porém há muitas profissões que necessitam de uma graduação. Conforme visto anteriormente, há jovens cursando faculdades presenciais ou à distância e se pode inferir que há um desejo de superar a escolarização dos responsáveis, pois eram poucos aqueles que tinham graduação de acordo com as respostas do questionário.

Há opções muito específicas, como a jovem que quer ser “técnica em assuntos educacionais em alguma universidade pública”, bem como um “supervisor de manutenção de aeronaves”. Ao mesmo tempo há opções abertas ou indefinidas como: cinco jovens querem ser diretores ou gerentes (seriam gerentes da empresa que já trabalham ou o desejo é pelo cargo independentemente do tipo de empresa?), duas pessoas querem ser empreendedoras (seria uma ideia de ter seu próprio negócio e viver disso?) ou sócia proprietária (existe um sócio que não é proprietário?). Pode-se perceber uma influência de um discurso neoliberal em que o objetivo é que cada pessoa seja empreendedora de si mesma e consiga “pelo mérito” viver bem e sustentar-se economicamente.

Em referência aos entrevistados, a planilha abaixo apresenta as suas respostas:

Tabela 41 - Profissões / ocupações que os jovens gostariam de exercer no futuro

Nome	Profissão / Ocupação
Ana	Chef de cozinha
Bruna	Ainda não tenho certeza da profissão exata porque minha área abrange muitos núcleos diferentes, mas com certeza com produção audiovisual/cinema/tv.
Beatriz	A profissão que exercerei no futuro será de Designer de jogos, ou como responsável pelo Marketing da PlayStation Brasil, empresa em que trabalho no momento
Bernardo	Futuramente pretendo ter um negócio próprio no ramo audiovisual e/ou publicitário.
Fernando	Supervisor de Manutenção de Aeronaves
Vítor	Farmacêutico/Professor
Júlio	Contador
Lucas	Cineasta
Letícia	Servidora pública
Laura	Psicóloga
Mateus	Professor
Natália	Ser internacionalista/analista de mercado
Ricardo	Fisiologista ou professor universitário (podendo ser na área de estudos socioculturais)
Virgínia	Química Industrial
Valentina	Psicóloga

Fonte: elaboração da autora

Interessante perceber como esses desejos estão interligados com o presente desses entrevistados. Seja pela profissão ou curso que esses jovens estão exercendo ou frequentando,

há um desejo por crescer dentro da área e, inclusive, com postos específicos (como Beatriz que quer ser responsável pelo Marketing da empresa que ela trabalha). Esses desejos e planos serão melhor analisados no capítulo sobre as trajetórias desses jovens entrevistados.

Outra indagação relacionada ao futuro foi “O que você desejaria que acontecesse na sua vida para os próximos anos?”. Houve uma variedade de respostas que foram agregadas em algumas categorias que serão apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 42 - Desejos para a vida dos jovens nos próximos anos

PRINCIPAIS RESPOSTAS	QUANTIDADE
Ter estabilidade financeira e/ou emocional	36
Terminar a Graduação	43
Começar outra graduação depois de concluir a primeira	6
Cursar faculdade com bolsa integral	3
Passar em uma universidade federal (UFRGS / UFCSPA ⁷⁹)	5
Começar uma faculdade	16
Fazer pós-graduação, MBA, especialização, mestrado ou doutorado	16
Encontrar um estágio e ser efetivado	2
Concluir curso, curso técnico, magistério	6
Conseguir um bom emprego	25
Ser aprovado em um concurso público	14
Exercer a profissão da graduação, curso, curso técnico ou da formação realizada	10
Ser um profissional reconhecido	6
Ficar Rica	6
Ganhar na Mega Sena ou Loteria	4
Possuir a CNH (Carteira Nacional de Habilitação)	3
Comprar um carro	5
Viajar	7
Morar fora do Brasil	9
Estudar fora do Brasil	5
Constituir / Construir uma família	5
Ter uma casa própria	11
Abrir um negócio	2
Ter filhos / Adotar uma criança	3
Compartilhar a vida com quem amo / Casar	6
Morar sozinho	2
Ter a família unida / Ajudar a família / Vida estável para os pais	5
Achar uma área na qual eu me encontre	2
Não respondeu	16

Fonte: elaboração da autora

⁷⁹ Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Os desejos principais são: ter estabilidade financeira e/ou emocional e terminar a graduação. Essa ideia da graduação vai ao encontro da maioria das profissões desejadas na tabela anterior, que necessitam de um curso superior para poder ser exercido. A vontade de continuar estudando e seguir a carreira acadêmica foi mencionada dezesseis vezes, bem como conseguir iniciar a graduação. Houve dezesseis apontamentos para o início da faculdade por quem não ingressou no ensino superior até o presente momento, bem como está finalizando um curso técnico para continuar na área através da graduação.

Com relação ao curso superior, há o desejo de passar em uma universidade pública (UFRGS ou UFCSPA) e também conseguir uma bolsa integral em instituições privadas de ensino superior. Houve seis indicações de começar outra graduação depois de finalizada a primeira. Conseguir um estágio e ser efetivado também está presente para aqueles que provavelmente já estão na faculdade.

Há desejos para bens de consumo e a ideia de ficar rico. O jogo da Mega Sena é mencionado, bem como a frase “quero ficar rico(a)”. Dentro dos bens de consumo, a casa própria, o carro e conseguir a CNH (Carteira Nacional de Habilitação) foram as opções assinaladas. Viajar, morar ou estudar fora do Brasil também apareceram como desejos dos jovens⁸⁰. Da mesma forma em que há o desejo de ser bem empregado e ter estabilidade financeira, há aspirações de novos arranjos familiares. Alguns jovens desejam constituir uma família, adotar uma criança ou ter filhos. Dar uma vida estável aos pais e ajudar a família também foram elencados pelos jovens.

Com relação aos entrevistados, Júlio e Virgínia deixaram essa resposta em branco. Os demais responderam de acordo com os seus desejos de profissões futuras. Concluir a graduação também está presente, continuar estudando, viajar, ter estabilidade são alguns desejos elencados pelos jovens, como se pode visualizar na tabela a seguir.

⁸⁰ Em junho de 2018, foi divulgada uma pesquisa do Datafolha indicando que 62% dos brasileiros entre 16 e 24 anos querem sair do país e morar no exterior. Essa quantidade corresponde a dezenove milhões de pessoas. Dos jovens entre 25 e 34 anos a porcentagem de quem deseja sair do país é de 50%. Para maiores informações ver: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/mais-da-60-dos-jovens-querem-sair-do-brasil-diz-pesquisa>> ou ver: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/06/se-pudessem-62-dos-jovens-brasileiros-iriam-embora-do-pais.shtml>>. Acesso em: 24 jun. 2018

Tabela 43 - Desejos dos entrevistados para o futuro

Nome	Profissão / Ocupação
Ana	Concluir o curso de cozinheira e conseguir me especializar tanto dentro do Brasil e também fora. Trabalhar com questões como o consumo de industrializados, a distância que existe entre o produtor e o consumidor, também quero ver sobre como a comida influencia na nossa saúde e como ela influencia no nosso humor
Bruna	Gostaria de começar no mercado de trabalho sendo um pouco conhecida.
Beatriz	Desejo que aconteçam muitas propostas para desenvolvimento do meu trabalho, oportunidades de estudo fora do país oportunidades de trabalho fora do país
Bernardo	Um estudo mais aprofundado no exterior.
Fernando	Gostaria de ter oportunidades de conhecer lugares diferentes, pessoas diferentes e um emprego que me proporcione isso.
Vítor	Me formasse na faculdade
Júlio	
Lucas	Conseguir me graduar em letras e conseguir alguma vaga ou bolsa em um curso de cinema no exterior.
Letícia	Entrar em uma faculdade e passar em um concurso
Laura	Em um futuro próximo quero conseguir ingressar no curso de Psicologia em uma faculdade (UFRGS ou UFCSPA) e assim iniciar minha carreira profissional na área.
Mateus	Terminar a graduação, iniciar o mestrado e doutorado, conseguir um emprego na área da educação de ciências e biologia e dar entrada em uma residência própria.
Natália	Gostaria de encontrar um bom trabalho após me formar, possivelmente fora do Brasil ou passar em algum concurso público para órgãos estatais de inteligência.
Ricardo	Ter maior estabilidade e tempo. Para poder estudar e futuramente poder fazer pós-graduação no exterior talvez.
Virgínia	
Valentina	Espero que eu consiga estabilidade para ajudar a minha família financeiramente.

Fonte: elaboração da autora

A potencialidade dos desejos que essa tabela apresenta é vasta. Esses jovens entrevistados desejam uma vida produtiva e feliz. Mateus faz referência a uma casa própria, enquanto Valentina pensa em ajudar a família financeiramente. Planos de trabalhar e conseguir um espaço dentro da sua profissão, seguir estudando (remetendo a ideia do valor dos diplomas que as classes médias consideram), aspiração por viajar e conhecer outros locais (como o Fernando que faz curso técnico de manutenção de aeronaves e gostaria de viajar através da sua profissão), além do desejo por um emprego mais estável como funcionário público. As frases potencializam uma perspectiva de futuro promissor.

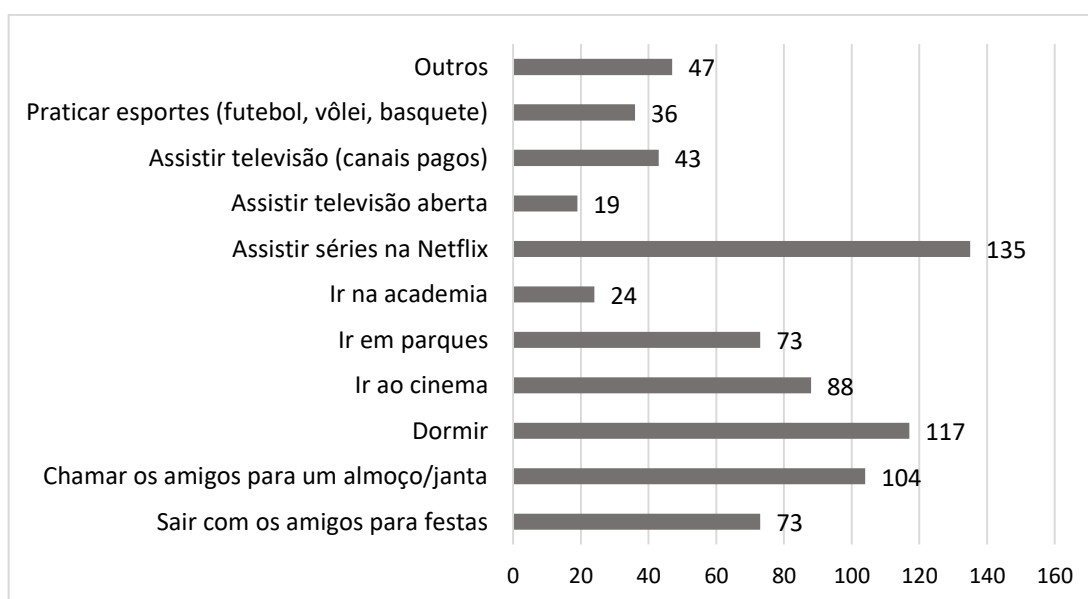
A próxima seção será mais curta e pretende discorrer sobre opções de lazer e entretenimento desses jovens. Quais são suas opções de descanso e divertimento, importante para pensar essas vivências juvenis.

4.2.6. Consumos Culturais: diversão, lazer e descanso dos jovens

Esta sétima seção foi elaborada pensando nos consumos culturais que estes jovens respondentes usufruem, seja através da internet e de suas opções de entretenimento. Pierre Bourdieu (2015) no livro “A Distinção: crítica social do julgamento” investigou os consumos culturais de diferentes frações de classe como maneira de analisar o capital cultural de cada grupo. Mesmo que a internet não seja contemporânea no sociólogo francês, os sites, blogs, vídeos, filmes e seriados que ela proporciona possibilita pensar em novos meios de agregar capital cultural através de alternativas que estão disponíveis aos jovens.

A primeira pergunta indagava sobre o que os jovens gostavam de fazer nas horas vagas. Como havia a possibilidade de marcar mais de uma opção, foram contabilizadas a maior quantidade de respostas: 759 opções marcadas. O gráfico abaixo apresenta essa quantidade de respostas.

Gráfico 37 - Opções de lazer nas horas vagas

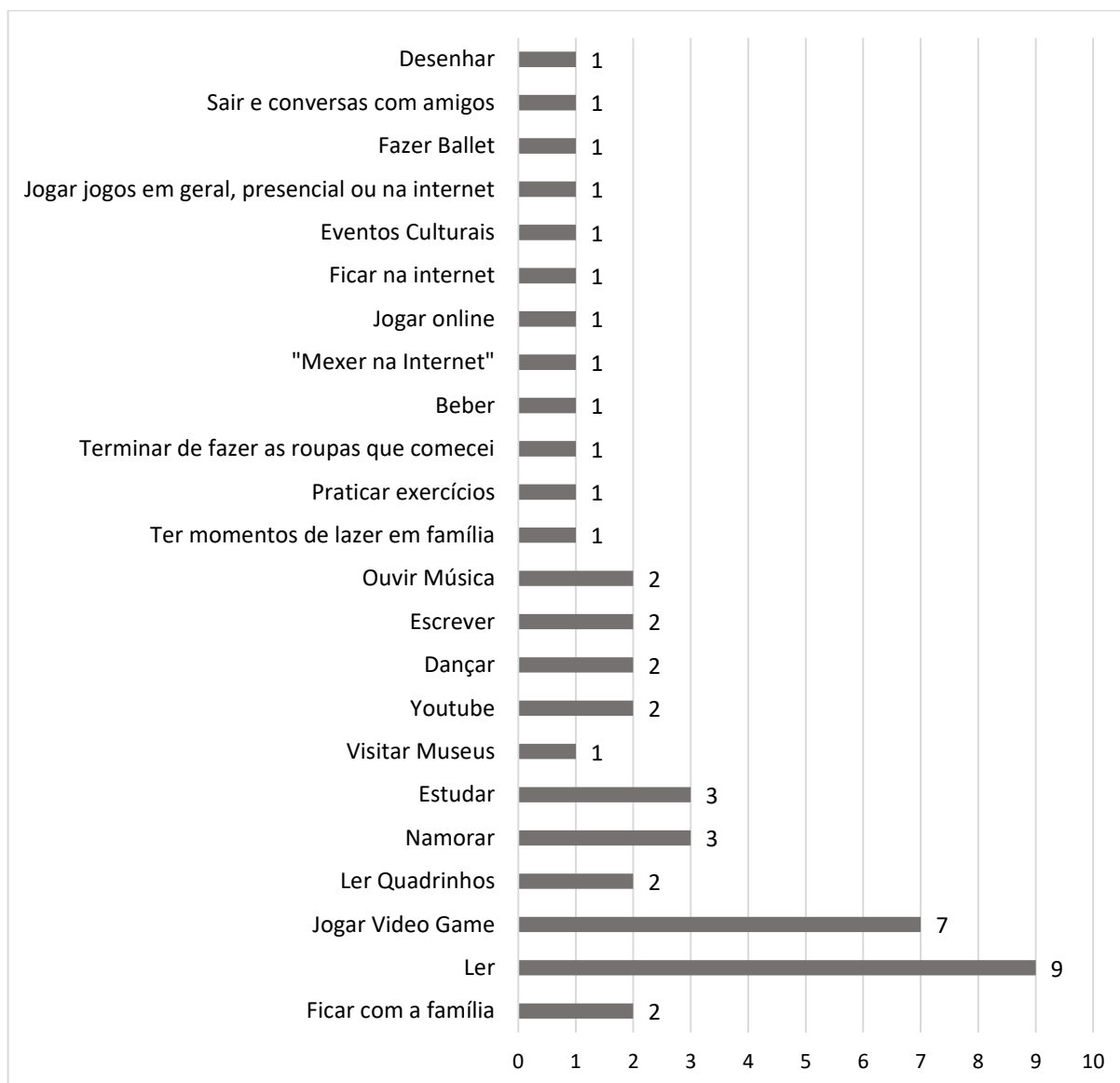


Fonte: elaboração da autora

Assistir séries na Netflix foi a opção mais mencionada, com 135 sujeitos escolhendo essa opção (17,8%). Poderia associar a ideia de juventude com festas e atividades físicas, porém esses sujeitos preferem mais assistir séries, dormir e chamar os amigos para um almoço ou janta. Assistir à televisão não está entre as maiores opções de lazer: a televisão aberta foi mencionada por 19 pessoas e os canais pagos foram indicados por 43 sujeitos. Ir em parques ou ao cinema também foram comentados por uma boa parcela dos jovens, somando juntos 161 menções.

Além dessas opções indicadas no questionário, houve quarenta e sete outras opções de lazer que foram respondidas pelos jovens. O gráfico abaixo exhibe essas opções não indicadas diretamente no questionário.

Gráfico 38 - Outras opções de lazer

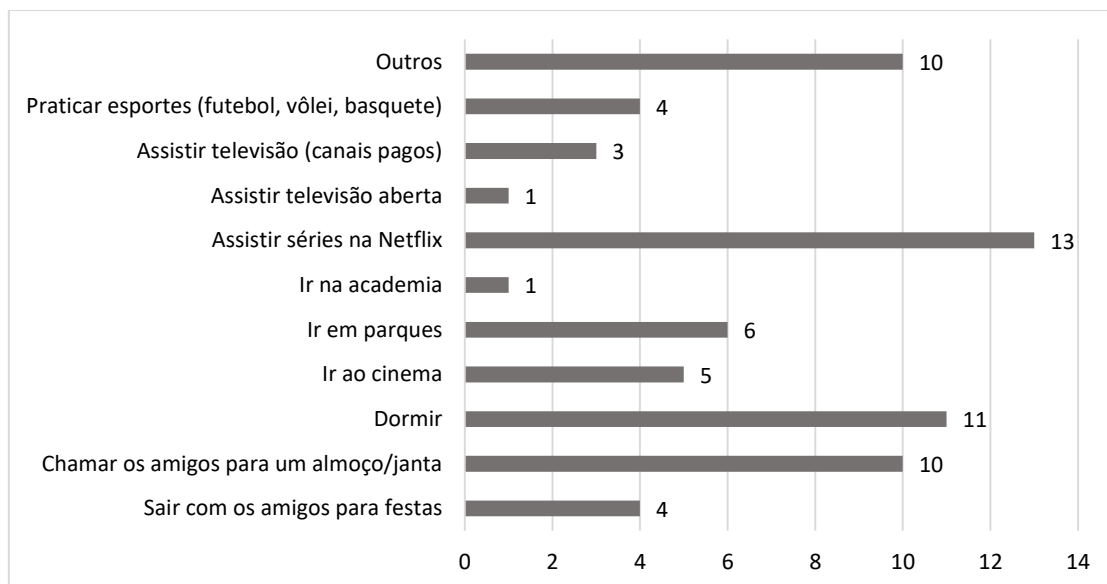


Fonte: elaboração da autora

Entre essas quarenta e sete opções de lazer que foram indicadas pelos jovens, ler e jogar vídeo game são as mais comentadas. Uma jovem negra de 22 anos que está cursando a faculdade de jornalismo mencionou que gosta de visitar museus nas horas de lazer. Outras três pessoas indicaram que estudar também é uma atividade desenvolvida em momentos de descanso, bem como escrever, dançar, desenhar, fazer ballet, ter momentos em família. Costurar aparece como opção para outra jovem de 24 anos.

No que concerne às respostas dos entrevistados, o gráfico abaixo apresenta as opções de lazer dos quinze jovens:

Gráfico 39 - Opções de lazer dos entrevistados

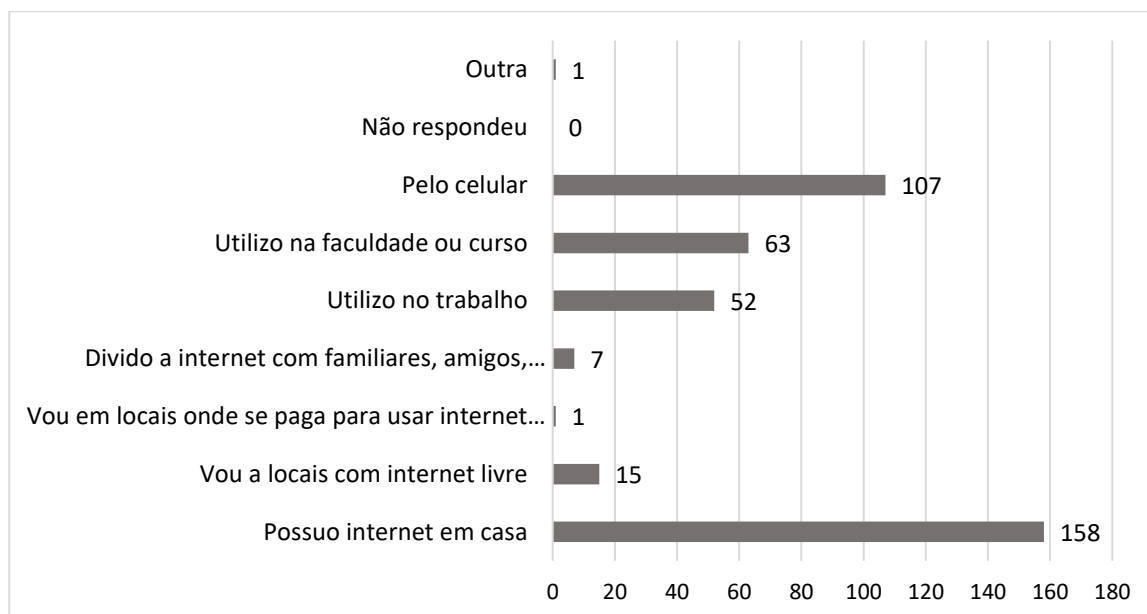


Fonte: elaboração da autora

As opções de lazer dos entrevistados seguem as tendências da maioria dos respondentes. Assistir séries da Netflix foi a opção mais marcada, seguida por dormir e chamar os amigos para um almoço ou janta. Atividades esportivas ou academia também não foram as opções mais assinaladas. Em referência a outras opções que foram mencionadas estão: ler (três jovens responderam essa atividade), escrever, estudar, namorar, dançar, ir a eventos culturais, jogar vídeo game e ler histórias em quadrinhos.

No que concerne à utilização da internet, foi perguntado como esses sujeitos acessam. O gráfico a seguir apresenta as respostas.

Gráfico 40 - Acesso à internet por parte dos respondentes



Fonte: elaboração da autora

Grande parte dos jovens possuem internet em casa e acessam pelo celular. Somente 15 sujeitos vão a locais com internet livre e uma jovem de vinte anos indicou que vai a locais onde se paga a internet, como lan-house⁸¹. Essa mesma jovem apontou essa opção e outras duas: utiliza no trabalho e pelo celular. Alguma forma de acesso esses jovens possuem, pois caso contrário não poderiam responder a esse questionário. Dessa forma, ter a opção de acessar a internet se torna um filtro para os sujeitos responderem a esse questionário. No caso dos entrevistados, todos possuem internet em casa. Oito jovens acessam também pelo celular ou no local de estudo (faculdade ou curso), quatro utilizam no ambiente de trabalho e somente Mateus respondeu que vai a locais em que a internet é livre.

Por fim, para fechar esse capítulo de apresentação e análise do questionário, a última seção discorre sobre o Colégio Estadual Cândido José de Godói. Tanto aspectos relacionados ao período de estudos desses estudantes na instituição, quanto memórias e lembranças desse momento em suas vidas.

⁸¹ Lan-house é um estabelecimento comercial onde os usuários podem pagar para utilizar um computador com acesso à Internet e a uma rede local para acessar informações ou participar de jogos com outros usuários (através da rede ou online). Além disso, pode haver os serviços de impressão ou digitalização de documentos, envio de arquivos ou até consertos de informática.

4.2.7. Estudar no Colégio Estadual Cândido José de Godói: olhares juvenis

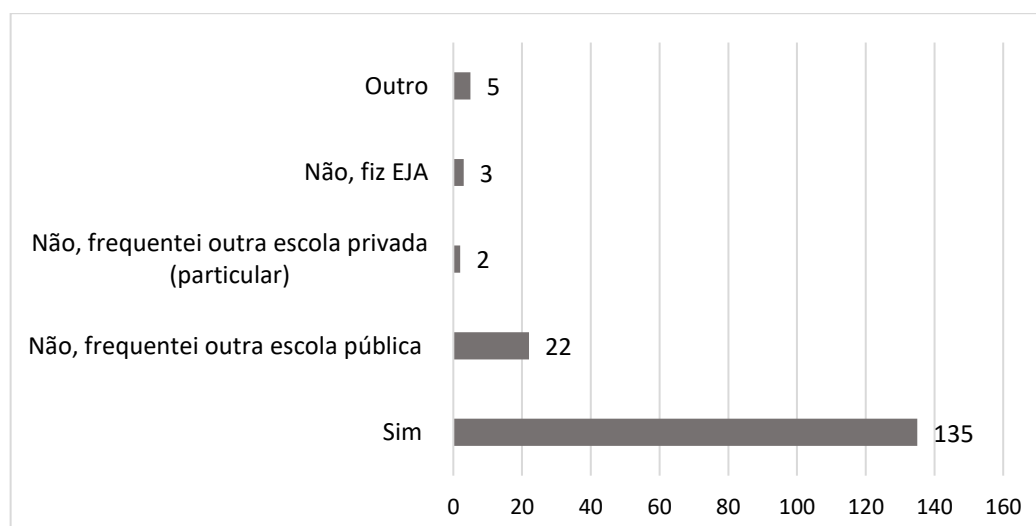
Esta oitava seção foi organizada com nove perguntas sobre o Colégio Godói. Para facilitar a análise, esta parte foi dividida em duas: a primeira apresentando informações sobre os percursos dos antigos estudantes na instituição e a outra relacionada com as lembranças e memórias desses jovens para suas vivências escolares.

4.2.7.1 – Percursos escolares no Colégio Godói

Em um primeiro momento, o público alvo pensado para o questionário eram os estudantes que cursaram todo o ensino médio no Colégio Godói. Entretanto, considerou-se que esse recorte poderia ser muito restritivo para um questionário online, pois não se imaginava que haveria um retorno positivo como realmente ocorreu. Além disso, poderia acontecer alguma confusão no momento das respostas pelos jovens, com sujeitos respondendo as questões sem terem cursado todo o ensino médio na instituição.

À vista disso, foi acrescentada a pergunta: “Você cursou todo o ensino médio no Colégio Godói?”, de maneira a definir quanto tempo aquele jovem estudou na instituição. O gráfico abaixo apresenta os resultados:

Gráfico 41 - Você cursou todo o ensino médio no Colégio Godói?



Fonte: elaboração da autora.

Através do gráfico, é possível perceber que 32 sujeitos não cursaram todo o ensino médio na instituição. Essa quantia representa aproximadamente 19,2% do total dos

respondentes. Desses 32 sujeitos, 22 se transferiram entre escolas públicas. Três finalizaram o ensino médio pela EJA, dois foram para escolas particulares e houve cinco pessoas que percorreram caminhos distintos dos demais. Um sujeito frequentou os dois primeiros anos do ensino médio na instituição, porém na metade do terceiro ano ficou doente, saiu da escola e terminou essa etapa no EJA. Outra pessoa cursou do primeiro ao terceiro ano no Colégio Godói, repetiu o terceiro ano e mudou de escola para conseguir trabalhar. Duas pessoas cursaram o primeiro ano do ensino médio em outras escolas e finalizaram no Colégio Godói. O último respondente afirmou que cursou outras escolas públicas e particulares sem definir se foi antes ou depois de passar pela instituição em questão.

Com relação aos jovens entrevistados, no cruzamento dos dados constatou-se que Virgínia respondeu essa questão de maneira incorreta. Essa garota afirmou que cursou todo o ensino médio no Colégio Godói, porém na entrevista descobriu-se que ela frequentou o primeiro ano em outra instituição. Dessa forma, sua resposta foi contabilizada de maneira errônea dentro do público total que respondeu o questionário. A correção se insere aqui, quando se destaca que Virgínia, Júlio, Laura, Natália e Ricardo cursaram o primeiro ano do ensino médio em outra escola estadual pública e se transferiram para o Colégio Godói no segundo ano (permanecendo até o final). Os demais estavam matriculados na instituição desde o primeiro ano. Sobre a troca de escolas, Natália explica que as relações de amizade motivaram tanto a troca quanto a escolha pela nova escola:

Pesquisadora: Tu entrou no segundo?

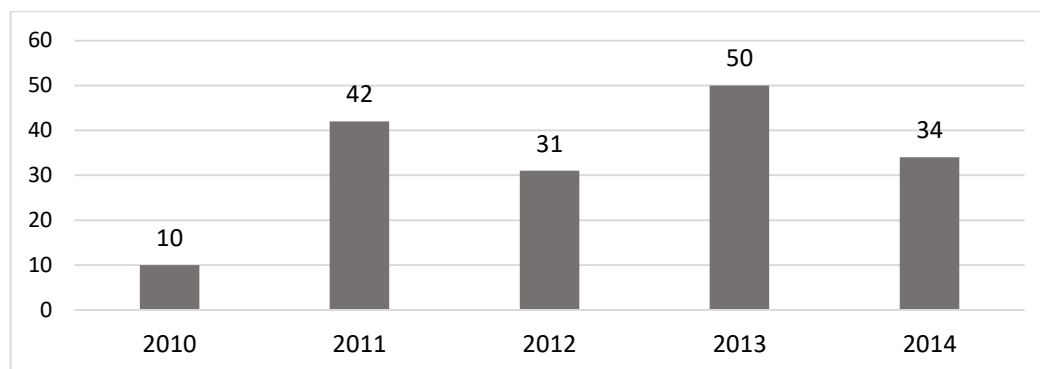
Natália: Eu entrei no segundo. Meu primeiro ano eu fiz no [OUTRA INSTITUIÇÃO]...Aí eu tive...eu passei o primeiro ano lá, foi muito tranquilo assim...só que...daí eu tive problemas com as minhas amigas no [NOME DA INSTITUIÇÃO], aí eu decidi partir pra outra escola...Eu já conhecia um amigo meu que fazia ali, o [NOME DO AMIGO], aí...

Pesquisadora: Sim! Que agora virou fotógrafo?

Natália: Sim, incrível né? Tá me chamando pra fazer um ensaio faz 35 anos...[risada]...Mas aí...ãããã...eu conheci o [AMIGO] dali, o [AMIGO] é meu amigo de infância, a gente estudou na mesma escola quando criança...e aí ele pegou e falou “Aí, vem pro Godói, então se tu não quer ficar mais no [NOME DA INSTITUIÇÃO]”...Como era pertinho, era tranquilo, eu já sabia a dinâmica, e era bom porque tinha segundo ano de manhã, o [NOME DA INSTITUIÇÃO] só tinha de tarde...Aí eu peguei e falei “Não...vou pro Godói então”...Aí eu...fui assim, só conhecia ele...aí naquele ano eu fiz mais amizades, a gente não ficou na mesma turma... e aí eu fiquei o terceiro ano no Godói também...Foi bem tranquilo, eu gostei muito...O único problema era a biblioteca, que no [NOME DA INSTITUIÇÃO] tinha uma biblioteca um pouquinho melhor, mas...(NATÁLIA, 2018).

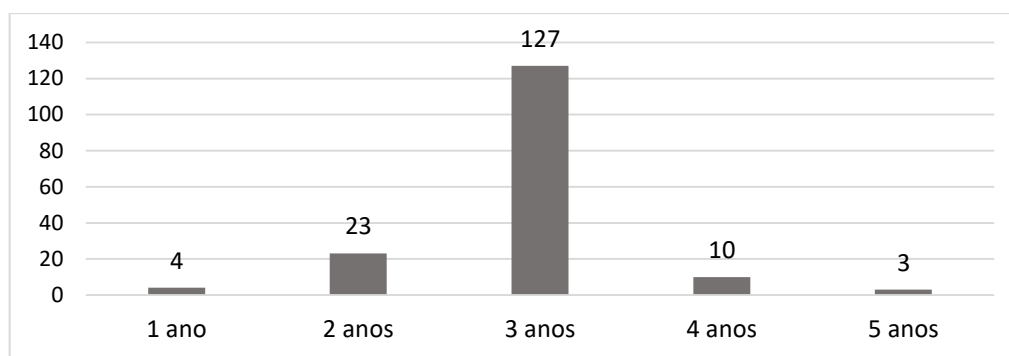
Os próximos gráficos apresentam em que ano os respondentes começaram a estudar na instituição e quanto tempo permaneceram no Colégio Godói.

Gráfico 42 - Ano inicial dos estudos no Colégio Godói



Fonte: elaboração da autora

Gráfico 43 - Tempo de estudo no Colégio Godói



Fonte: elaboração da autora

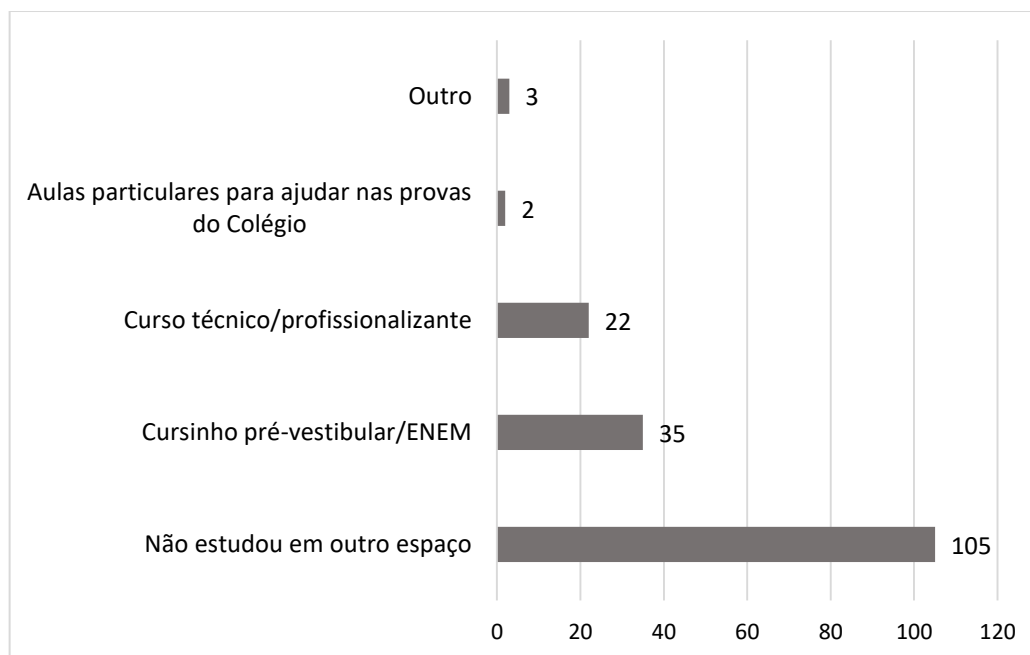
A maioria dos sujeitos que responderam iniciaram seus estudos entre 2011 e 2013. Somando esses dois anos, temos 92 pessoas (cerca de 55,1% do total). A maioria dos jovens que responderam o questionário finalizaram o ensino médio dentro do tempo esperado (3 anos). Esse gráfico vai ao encontro de anteriores que abordavam sobre a reprovação desses respondentes. O público que respondeu a esse questionário online é composto em sua maioria por estudantes que tiveram um percurso escolar de sucesso. Apenas 13 pessoas reprovaram de ano em algum momento do ensino médio. Dessas treze pessoas, dez ficaram um ano a mais no Colégio Godói e três permaneceram mais dois anos além do esperado.

Com relação aos entrevistados, a maior parte dos jovens começou a estudar na instituição em 2013 (sete sujeitos: Ana, Bruna, Beatriz, Fernando, Vítor, Mateus e Valentina). Dois jovens (Bernardo e Júlio) começaram em 2012. Da mesma forma, Letícia e Leonardo iniciaram em 2011 e, por fim, Laura, Natália, Ricardo e Virgínia se matricularam na instituição em 2014. Sobre o tempo em que esses jovens entrevistados permaneceram na instituição, com exceção daqueles cinco já mencionados que estavam em outras escolas no primeiro ano do

ensino médio, marcando nessa pergunta a resposta de 2 anos, os demais dez indicaram que permaneceram três anos na instituição.

O ensino médio é um período escolar em que o jovem pode estudar em outros espaços, como frequentar um curso técnico ou realizar um cursinho pré-vestibular. À vista disso, o gráfico a seguir apresenta essas alternativas educacionais que extrapolam o ambiente escolar.

Gráfico 44 - Outros locais em que os jovens estudaram enquanto estavam matriculados no Colégio Godói



Fonte: elaboração da autora

O cursinho pré-vestibular/Enem foi o espaço mais frequentado por aqueles que estudavam fora da escola (35 pessoas). Além disso, cursos técnicos/profissionalizantes também foram outros espaços que esses jovens frequentaram enquanto estavam no Colégio Godói. Importante destacar que nesse período a oferta de cursos pelo PRONATEC⁸² estava em alta e muitos estudantes públicos foram beneficiados.

⁸² Sobre o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) foi criado em 2011 através da lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Entre seus objetivos estão: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011, online)”. Sendo assim, houve a expansão das redes federais e estaduais de educação profissional e tecnológica através da expansão dos Institutos Federais pelo Brasil, bem como a ampliação da oferta de cursos a distância, acesso gratuito a cursos profissionalizantes em instituições privadas através de bolsas e ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores articuladas com políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

De acordo com Marcelo Feres (2015), o PRONATEC ofereceu oito milhões e cem mil vagas em cursos técnicos e profissionalizantes entre 2011 e 2014. A expansão dos Institutos Federais entre 2011 e 2014 possibilitou a criação de 208 novos campi, totalizando 562 unidades no país. Além disso, houve a criação do Bolsa-Formação pela portaria MEC 185, de 2012, posteriormente substituída pela portaria MEC 168, de 2013. Entre 2011 e 2015 foram investidos mais de oito milhões de reais no Bolsa-formação e mais de 15 bilhões de reais nas demais ações do PRONATEC. Segundo o autor, essa Bolsa-Formação consistia

[...] no pagamento de bolsas de estudo para as instituições de ensino participantes, para que elas possam custear todas as despesas relativas aos cursos e subsidiar despesas de assistência estudantil, relativas a transporte e alimentação dos estudantes. Por meio dessa iniciativa, foi possível a ampliação da oferta de vagas pelas diversas redes de ensino participantes, pois elas se organizaram para ofertar vagas tanto em suas unidades sede quanto em outros espaços de ensino, na forma de unidades remotas, desde que garantidas as condições de qualidade da oferta. Com isso, foi possível ampliar o número de municípios atendidos com oferta de vagas em cursos profissionalizantes a cada ano, até superar 4.300 municípios em 2014 (FERES, 2015, p. 87).

Mesmo que a maioria dos respondentes não cursaram outros espaços além da instituição escolar, esses 22 sujeitos que cursaram cursos técnicos ou profissionalizantes podem ter se beneficiado do PRONATEC. Sobre as três pessoas que deram outras respostas não elencadas pelo gráfico, duas realizavam cursos de idiomas e uma pessoa participava do Projeto Pescar⁸³, como auxiliar de logística.

Com relação aos entrevistados, a maioria (10 sujeitos) não estudava fora do ambiente escolar. Sobre os demais, pode ter ocorrido erro de interpretação. Júlio respondeu que fazia curso técnico/profissionalizante, porém na entrevista comentou que durante o período em que estava matriculado no ensino médio foi Menor Aprendiz e também estagiou em um CRAS⁸⁴. O curso técnico que realizou foi depois de terminar a educação básica. Beatriz também indicou que fazia curso técnico/profissionalizante, mas na entrevista não comentou sobre esse assunto e, inclusive, afirmou que seus pais não deixavam ela estagiar porque queriam que ela se dedicasse aos estudos. Natália e Virgínia responderam que cursavam um cursinho pré-

⁸³ O Projeto Pescar começou no Rio Grande do Sul por iniciativa empresarial na década de 1970 como forma de oportunizar formação e capacitação de jovens em vulnerabilidade social para o mercado de trabalho. Em 1995 surgiu a Fundação Projeto Pescar. Para maiores informações ver: <https://site.projetopescar.org.br/>

⁸⁴ O CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) é um ponto de partida para a assistência social. Localizado em locais considerados de vulnerabilidade social, procura criar uma articulação entre os serviços de assistência social e a comunidade. Para maiores informações ver: < <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/cras>>. Acesso em: 02 ago. 2019

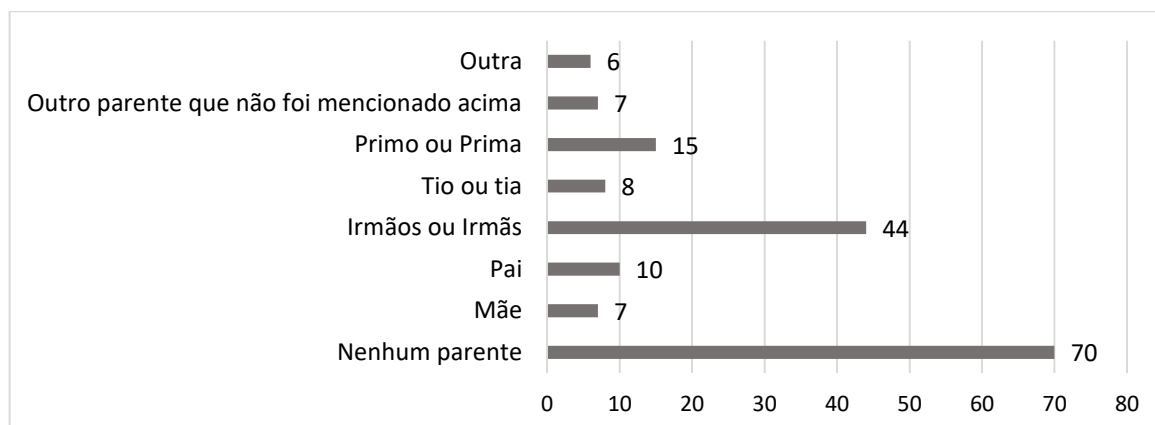
vestibular/ENEM quando estavam no terceiro ano. Foram as únicas que confirmaram essa informação em suas entrevistas.

Nessa parte do questionário, foi elaborada uma questão que perguntava se algum familiar estudou na instituição. Esse questionamento surgiu a partir das vivências da professora que percebia pelas chamadas e conversas com os discentes uma repetição de sobrenomes. O Colégio Godói nesse ano completa cinquenta e dois anos de existência. Dessa forma, poderia haver gerações familiares que cursaram o ensino secundário naquela escola. Isso poderia contribuir para pensar nas trajetórias escolares familiares, bem como para justificar a escolha desses jovens por esse estabelecimento. Como a família possuía boas memórias ou uma opinião favorável à escola, sugeria o Colégio Godói como opção de matrícula⁸⁵ para os membros familiares mais novos.

Dessa forma, o Colégio Godói formava seu público estudantil a partir de indicações de antigos estudantes. Por ser uma instituição antiga, opiniões de diferentes estudantes de distintos tempos iam sendo repassadas e contribuía para a escolha da instituição. Além disso, a sua localização favorecia o deslocamento para diversos bairros de Porto Alegre e de outros municípios da região metropolitana. Além de indicações familiares, outros grupos sociais (como vizinhos, amigos ou membros da igreja) poderiam contribuir para repassar uma imagem positiva sobre a escola e seu projeto pedagógico. A partir disso, foi construído o gráfico com as respostas à pergunta relacionada aos familiares.

⁸⁵ Sobre a matrícula no primeiro ano do ensino médio, o estudante do nono ano do ensino fundamental deve acessar o site da SEDUCRS (Secretaria Estadual da Educação do RS) para solicitar matrícula em três opções de escolas de ensino médio (essas opções são pessoais, por isso que as informações de amigos e familiares sobre a qualidade da escola são importantes para essas decisões). A distribuição dos estudantes é feita pela SEDUCRS a partir da localização das escolas de acordo com a residência e as opções do sujeito indicadas anteriormente. Se não tiver vaga suficiente nas escolas selecionadas, a SEDUCRS encaminha para outra instituição com sobra de vaga. Após esse processo online, ocorre a divulgação dos resultados e a matrícula presencial acontece no início do ano, com a entrega da documentação por parte do estudante na escola em que ele foi designado. Para garantir a vaga, o estudante deve se matricular presencialmente e, se quiser, pedir transferência posteriormente. As transferências ocorrem em um outro momento, a partir das vagas restantes em cada escola.

Gráfico 45 - Parentes dos jovens que estudaram (ou estudam) no Colégio Godói



Fonte: elaboração da autora

Como pode ser observado, a maior parte dos jovens não tinha parentes que estudaram na instituição. Porém, essa parcela representava aproximadamente 42% do total. Os demais tinham parentes que frequentaram (ou frequentam) a instituição, principalmente irmãos (44 respondentes ou 26,3% do total). Pensando em gerações anteriores, temos a presença de pais, mães e tios ou tias (somando ao todo 25 sujeitos). A opção “outro parente que não foi mencionado acima” estava presente no questionário, sendo marcada por sete pessoas. Infelizmente, não foi possível saber qual o parentesco presente nessas respostas. Por fim, a opção “outra” apresentou seis respostas que foram: amigos (mais uma vez a questão da interpretação presente nas respostas); mãe e tia; um irmão, pois os demais foram em outros colégios; meu pai, tio e irmãos; pai e mãe; irmã e prima.

Dos entrevistados, seis jovens responderam que não possuíam parentes que estudaram ou estavam matriculados no Colégio Godói (Ana, Júlio, Laura, Mateus, Ricardo e Valentina). Os demais possuíam esse laço familiar com a instituição. A tabela a seguir apresenta os familiares dos jovens que responderam de maneira positiva à questão:

Tabela 44 - Familiares dos jovens que estudaram (ou estudam) no Colégio Godói

Nome	Familiar
Bruna	Irmãos ou Irmãs
Beatriz	Tio ou Tia
Bernardo	Irmãos ou Irmãs
Fernando	Irmãos ou Irmãs
Vítor	Tio ou Tia
Lucas	Tio ou Tia
Letícia	Irmãos ou Irmãs
Natália	Mãe
Virgínia	Irmãos ou Irmãs

Fonte: elaboração da autora

Pela planilha é possível perceber que há familiares de gerações distintas. Mãe, tios e tias indicam a temporalidade de existência da instituição e, pode-se inferir que as memórias sobre a escola eram favoráveis. De alguma forma podem ter contribuído para a escolha dos novos estudantes. Com exceção de Bruna, todos os irmãos e irmãs mencionados são mais velhos. Apenas Bruna menciona sua irmã gêmea, que não concluiu o ensino médio por ter engravidado.

Pesquisadora: Tu tem só essa irmã?

Bruna: Não, eu tenho uma irmã gêmea.

Pesquisadora: Capaz, Bruna, que tu tem uma irmã gêmea?

Bruna: Tenho! Ela ficou um tempo no Godói quando ela engravidou e tals...

Pesquisadora: Capaz!

Bruna: Ela ficou um tempinho lá, ela ia terminar o ensino médio e acabou engravidando e não terminou...ela parou no segundo ano...aí, agora o filho dela tá com dois anos e eu já sou tia...(BRUNA, 2018).

Antes desse trecho, Bruna estava comentando sobre uma outra irmã, mais velha, que não estudou no Colégio Godói. Ao comentar da irmã gêmea, causa surpresa na pesquisadora que não sabia dessa informação. Mesmo sendo uma antiga aluna, convivendo por um período juntas, não tinha sido professora da irmã e considerava que Bruna era filha única. Bruna finalizou o ensino médio e estava concluindo a faculdade de cinema na PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Já a sua irmã focou na criação do filho e não retomou os estudos.

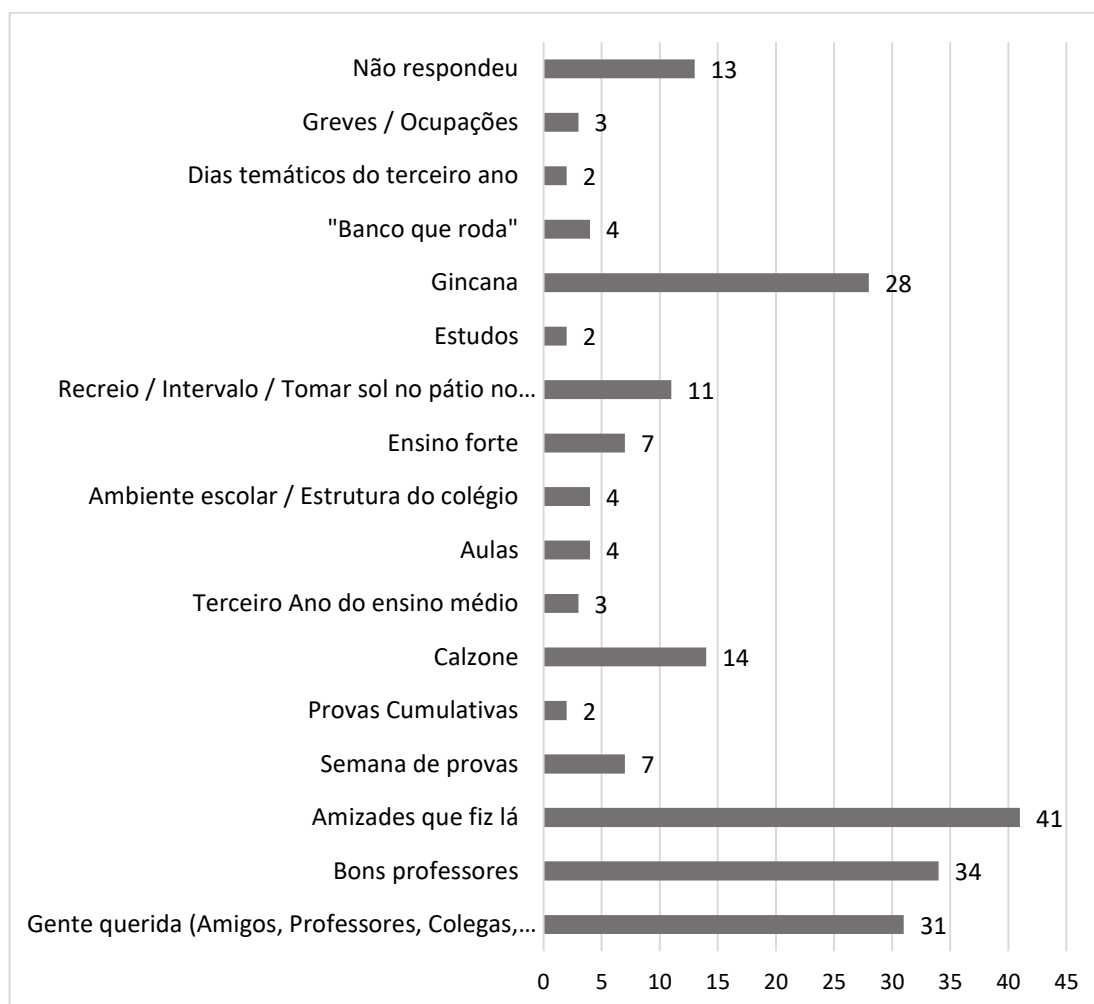
As demais perguntas dessa seção enfocam memórias sobre os momentos vividos no Colégio Godói e se o ensino médio contribuiu para as vivências de cada um. Ocorreram muitas respostas positivas, lembrando a qualidade do ensino, dos professores, da educação proposta pela instituição. Esses aspectos podem contribuir para a propaganda familiar positiva sobre o colégio. A próxima subseção vai discorrer sobre essas lembranças dos antigos estudantes.

4.2.7.2 – Lembranças do Colégio Godói

As últimas quatro questões indagavam sobre as lembranças que essa instituição e o ensino médio provocavam nos jovens egressos. A contribuição dessa etapa escolar na vida após a escola; desejos e planejamentos antigos sobre o que seria a vida após a conclusão do ensino médio; lembranças e momentos vividos na instituição foram os aspectos elencados para os jovens discorrerem. Todas as perguntas eram dissertativas, sem opções de respostas previamente elaboradas pela pesquisadora.

A primeira questão versava sobre qual seria a maior lembrança do Colégio Godói para esses sujeitos. Houve uma pluralidade de respostas, que foram contabilizadas e organizadas em um gráfico, onde aparecem as lembranças mencionadas ao menos por duas pessoas diferentes. Como as respostas eram abertas e abordavam diferentes aspectos, a quantidade de respostas supera os respondentes.

Gráfico 46 - Maior lembrança do Colégio Godói



Fonte: elaboração da autora

Este gráfico apresenta diversos aspectos que compõem um ambiente escolar e nem sempre são possíveis de serem percebidos em uma pesquisa (principalmente se as fontes forem “burocráticas”, como leis, regimentos, chamadas, atas de resultados finais, etc). Entrar em contato com os sujeitos que vivenciaram a instituição em um determinado tempo é acessar outras informações que não estão presentes em documentos oficiais. Essas referências ajudam a constituir percepções sobre o que foi o ensino médio e a escola para esses sujeitos,

contribuindo para enriquecer a análise com outros apontamentos. Este gráfico apresenta lembranças de intervalos, lendas escolares, imaginários e espaços que ultrapassam as salas de aula e o conteúdo curricular.

Ao todo, o gráfico foi composto por 210 referências que foram contabilizadas nas respostas dos sujeitos. Como se pode perceber, as lembranças mais comentadas referem-se as pessoas. Seja pela amizade construída na escola ou a ideia de que foi um momento vivenciado com "pessoas queridas", a presença das relações pessoais entre todos os sujeitos da escola se faz presente nas respostas sobre as lembranças. Somando as menções "amizades que fiz lá" mais "gente querida", temos 72 indicações (cerca de 34,3% do total).

Contabilizando aspectos relacionadas ao ensino, temos sessenta referências: estudos, ensino forte, ambiente escolar / estrutura do colégio, aulas, provas cumulativas⁸⁶, semana de provas⁸⁷ e bons professores. A percepção dos jovens de maneira geral sobre a qualidade do ensino é positiva, tanto que alguns professores foram mencionados nominalmente nas lembranças (pelas aulas, seriedade, conselhos, dicas para o futuro, etc.). Com relação a isso, a categoria "bons professores" está em segundo lugar na quantidade de menções, perdendo somente para as amizades construídas na instituição.

Entre as atividades promovidas pela escola, estão as gincanas. Realizadas uma vez por ano, tinham a duração de uma semana. Cada turma era uma equipe e as temáticas eram planejadas pelos professores. Havia atividades relacionadas ao conteúdo escolar, desafios de dança e apresentação para os jurados⁸⁸, provas conhecidas de gincanas (como corrida do saco, corrida do ovo, dança com uma fruta entre os pares, etc), desafios fora da instituição⁸⁹, entre outras possibilidades inventadas pelos docentes.

O terceiro ano do ensino médio, com a formatura e o encerramento da vida escolar, apareceram mencionados cinco vezes. Entre essas referências estão os dias temáticos que eram momentos negociados entre a direção e os estudantes do terceiro para que eles viessem vestidos

⁸⁶ As provas cumulativas ocorriam uma vez por trimestre e valiam metade da nota trimestral por disciplina.

⁸⁷ Era a semana em que as provas cumulativas aconteciam. Não era recuperação trimestral.

⁸⁸ Como exemplo de apresentação para os jurados da gincana, menciono uma coreografia do filme "Rei Leão" que ocorreu em 2013 com uma turma do terceiro ano (305). Essa equipe foi a vencedora. O capricho e a qualidade da coreografia e roupas dão ideia de quanto esses alunos apreciavam essas gincanas. A apresentação ainda está publicada no Youtube e pode ser vista pelo link: < <https://www.youtube.com/watch?v=D-X6blgqhXY>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

⁸⁹ Em 2013, os alunos foram desafiados a tirar fotos com "famosos" segurando uma folha escrita "#GincanaGodói". A busca pelos famosos resultou em plantões nos estádios de futebol e no aeroporto. Havia foto com funkeiros, jogadores do Grêmio e do Inter e, inclusive, Tony Ramos entrou na brincadeira antes de entrar no avião no Aeroporto Salgado Filho.

de temas diferentes e passassem o recreio tirando fotos, normalmente com a presença da produtora contratada para organizar a formatura⁹⁰.

Entre essas lembranças, também surgiram indicações dos movimentos políticos em defesa da educação. As frequentes greves do magistério estadual por melhores condições de trabalho e salários, bem como as ocupações escolares que ocorreram em escolas secundárias no Rio Grande do Sul⁹¹ em 2016 estão presentes nas respostas. O Colégio Godói foi ocupado por uma parcela dos estudantes da instituição. Esse momento diferente na luta política educacional marcou os jovens que estavam matriculados em 2016 na instituição.

Por fim, aparecem as lendas, convivências e comidas que estão presentes no ambiente escolar. Os momentos no pátio foram mencionados onze vezes. Sentar nos bancos e pegar um sol no inverno, recreios, momentos de convivência entre os jovens e descontração marcaram as lembranças escolares. O primeiro prédio do Colégio Godói foi construído em L, com o térreo e um primeiro andar. Posteriormente, devido a quantidade de alunos matriculados, foi construído outro prédio, nos fundos do terreno, que ficou pronto em 1978. Conhecido como “Anexo”, é formado também por um térreo e primeiro andar. Com o passar dos anos e a diminuição nas matrículas, esse “Anexo” passou a ser cada vez menos usado. Entretanto, entre os dois prédios e o muro que cerca o terreno, há um pátio interno extenso, com duas quadras de futebol de cimento, bancos, árvores e muitos espaços para “matar aula”.

Nesse pátio lembrado como um “espaço para tomar sol no inverno”, foi colocado um portão atrás de um banco de pedra. Esse portão não delimita a entrada de nenhum espaço, apenas foi colocado ali, como se pode observar na imagem abaixo.

⁹⁰ Esses dias temáticos foram estudados na dissertação como parte do ritual de formatura. Ver (SILVA, 2015).

⁹¹ Para saber mais informações sobre as ocupações escolares no Rio Grande do Sul em 2016 ver (SILVA; SILVA, 2017).

Figura 2 - Banco que roda



Fonte: acervo pessoal da autora

Não se sabe quem foi a pessoa que trouxe aquele portão, ou se era da instituição e foi colocado ali para decorar. Acontece que com essa “intervenção estética”, surgiu a lenda que o aluno que sentar nesse banco reprova. Os novos alunos que ingressam no primeiro ano do ensino médio são informados pelos mais velhos que aquele é “o banco que roda”, sendo que essa “lenda” foi mencionada por quatro pessoas, inclusive uma escreveu “O banco que roda. É real”.

Com relação às lembranças dos entrevistados, as suas indicações também estão presentes no gráfico 46. Amizades, convívio, professores, boas aulas, momento de despreocupação, pátio, gincana, calzone⁹², foram recorrentes entre esses catorze jovens, já que Virgínia não respondeu a essa questão. As respostas de Laura e Natália sintetizam essas lembranças:

Minhas maiores lembranças do Godói são as amizades que mantenho até hoje, as conversas com os professores sobre escolhas e futuro, as manhãs de inverno no pátio e, é claro, o famoso calzone do bar (LAURA, 2018).

A proximidade e atenção dos professores, o incentivo à busca de nossos direitos, os intervalos e os bons momentos passados com os amigos que fiz lá (NATÁLIA, 2018).

⁹² O calzone era um salgado vendido na lancheria que existia dentro do Colégio Godói. Era produzido lá, sendo uma massa salgada, como um pastel de forno, recheado com molho, queijo e duas salsichas. Era uma das atrações culinárias da lancheria e, pelo gráfico, marcou a vida estudantil de muitos jovens.

Sobre essas memórias, e como elas são surpreendentes e contribuem para refletir nas diversas formas de vivenciar uma escola e como essa instituição produz também diversos significados, Mateus mencionou duas vezes a mesma lembrança: a morte de um rato e a discussão gerada por esse ocorrido com a funcionária que tomou a atitude de matar o animal. De maneira sucinta, e dentro das possibilidades e armadilhas que a minha memória também possui, farei um relato: uma vez, pela manhã, um rato entrou na escola e atravessou o corredor que fica no térreo da instituição causando uma correria, gritos e movimentando a escola toda. Quem acabou matando o rato foi uma antiga funcionária, senhora mais velha que cuidava da portaria. Esse evento foi composto de vários momentos: o medo do rato e a correria dos estudantes, a morte do rato e a discussão pelos estudantes se o animal deveria ter sido morto ou não e o senso de humor de alguém que criou um “meme”, que circulou pelo Whatsapp, dessa funcionária sendo uma justiceira de filme, como o “Exterminador do Futuro” ou “Rambo”, procurando o rato e o matando.

Mateus relata que essa funcionária acusava ele de ter sido o autor do “meme”. No questionário respondeu dessa maneira:

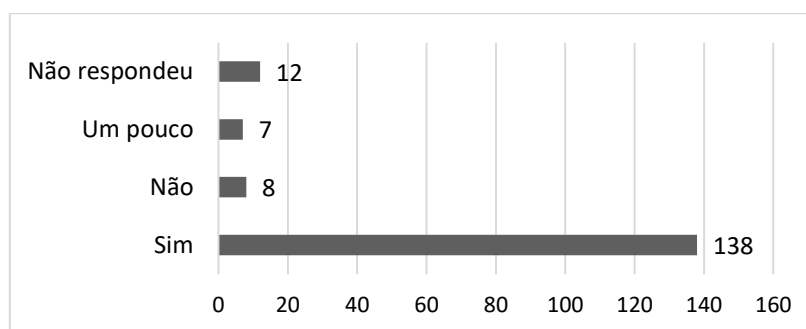
Eu lembro de muitas coisas: lembro das gincanas, dos dias temáticos, do jeito que eu me relacionava com professores e colegas. Mas uma lembrança que eu tenho e que acho muito engraçada é a da tia [NOME] matando o rato e sendo chamada de assassina. Após isso, um meme da tia [NOME] de Rambo rolou pelos celulares dos estudantes da escola. Eis que a tia [NOME] descobre a existência do meme e diz que apostava que eu era o responsável pela montagem da foto e que, quando conseguisse provar que tinha sido eu o autor do meme, não iria sossegar enquanto eu não fosse expulso e processado. Acredito que a tia [NOME] não simpatizava muito com minha pessoa (MATEUS, 2018).

Durante a entrevista, ao ser perguntado pelas lembranças que tinha do Colégio Godói, o jovem respondeu a mesma situação:

Mateus: Ah, eu lembro de vários episódios...ããã... lembro do rato lá com a Tia [NOME]...Tia [NOME] não gostava de mim...[risos]... Eu e o [NOME DO AMIGO] sempre colocavam os personagens com a Tia [NOME]...[risos]...
 Pesquisadora: Vocês também não presta...vocês faziam montagem com ela...
 Mateus: Bah, ela disse que ia me processar, acredita? Nem fui eu que fiz...[risos]... Ela dizia “Eu vou sim provar que foi tu sim que fez essa montagem”... e eu...[risos]... (MATEUS, 2019).

A outra pergunta estava relacionada à contribuição do ensino médio para as vivências após a conclusão da escola. Mesmo que a questão fosse aberta, as respostas escritas puderam ser organizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 47 - O ensino médio contribuiu de alguma forma para suas vivências após a escola?



Fonte: elaboração da autora

Das 165 respostas para essa questão, 138 sujeitos confirmaram que essa etapa foi importante (83,6%). Entre as respostas que justificaram o sim, é possível perceber a ideia de que o ensino médio é uma possibilidade de acesso ao ensino superior, abertura de horizonte e formação (tanto no sentido pessoal, transformação do ser humano, como no sentido de formação escolar e conteúdos aprendidos). Eis algumas respostas:

Sim! Escolhi minha faculdade lá, construí parte do meu caráter, aprendi muito (Mulher, 22 anos, branca, casada ou vivendo com companheiro, renda de dois a três salários-mínimos).

Sim, com a conclusão do ensino médio consegui entrar na faculdade (UFRGS). E se caso não entrasse na faculdade, eu poderia ter conseguido um emprego bom. (Mulher, 20 anos, parda, solteira, renda de dois a três salários-mínimos)

Sim, o ensino médio, principalmente o primeiro ano, abriu minha mente para diversas questões sociais que antes eu observava sob uma ótica preconceituosa. (Mulher, 20 anos, branca, solteira, renda de dois a três salários-mínimos)

Sobre os entrevistados, três não responderam (Ana, Bernardo e Letícia). Onze jovens responderam que houve uma contribuição positiva. Fernando respondeu que os conteúdos estudados na escola se mostraram úteis para o curso técnico de manutenção de aeronaves. Outros jovens responderam que se tornaram pessoas mais críticas, que construíram amizades que se mantêm até hoje, para que a perspectiva de vida e os planejamentos do futuro foram mudados e se expandiram. Natália apontou essa questão: “Sim, o ensino médio foi um passo importante para que eu entendesse meus verdadeiros objetivos e me esforçasse para alcançá-los (NATÁLIA, 2018)”.

Por outro lado, temos oito pessoas que responderam de forma negativa. A maior parte dessas respostas foram sucintas: “não”. Contudo, houve três respostas mais detalhadas sobre essa ausência de contribuição por parte do ensino médio na vida desses jovens (sendo que uma

dessas respostas foi escrita por Lucas). Seja por questões de relacionamento, conteúdos simplificados, problemas de convivência, como o bullying, e imaturidade foram aspectos elencados como não proveitosos pelos jovens.

Não confiar em qualquer pessoa, pessoas que gostam de você talvez só estejam próximas a ti pelo seu sucesso e alguns conteúdos aleatórios que utilizo nas cadeiras de cálculo da faculdade, mas nada importante pois teve uma revisão de um dia na faculdade que me ensinou quase todo conteúdo do médio, isso é claro para as cadeiras de ciências exatas já que eu não tenho cadeiras de ciências humanas. (Homem, idade não identificada, branco, solteiro, renda até um salário-mínimo)

Sim, foi a pior fase da minha vida, o bullying sofrido, as exclusões por não ter as mesmas vivências que eles (Mulher, 21 anos, branca, solteira, renda de um a dois salários-mínimos)

Lucas foi o único jovem que respondeu de maneira negativa no questionário. Eis a resposta: “Não, meu estímulo para o escolher meu curso (letras) foi após o ensino médio e por influências de um cursinho popular. Infelizmente tive uma consciência muito iludida nos anos de ensino médio (LUCAS, 2018)”. No entanto, quando questionado na entrevista sobre o ensino médio, a resposta foi positiva:

Lucas: Sim. Ah, só...só coisas positivas...sendo pessoas “palhas” como eram [risos], mas só...tipo, não me arrependo de nada, só me arrependo de...talvez não ter me interessado antes por, pelas coisas que eu gosto agora...

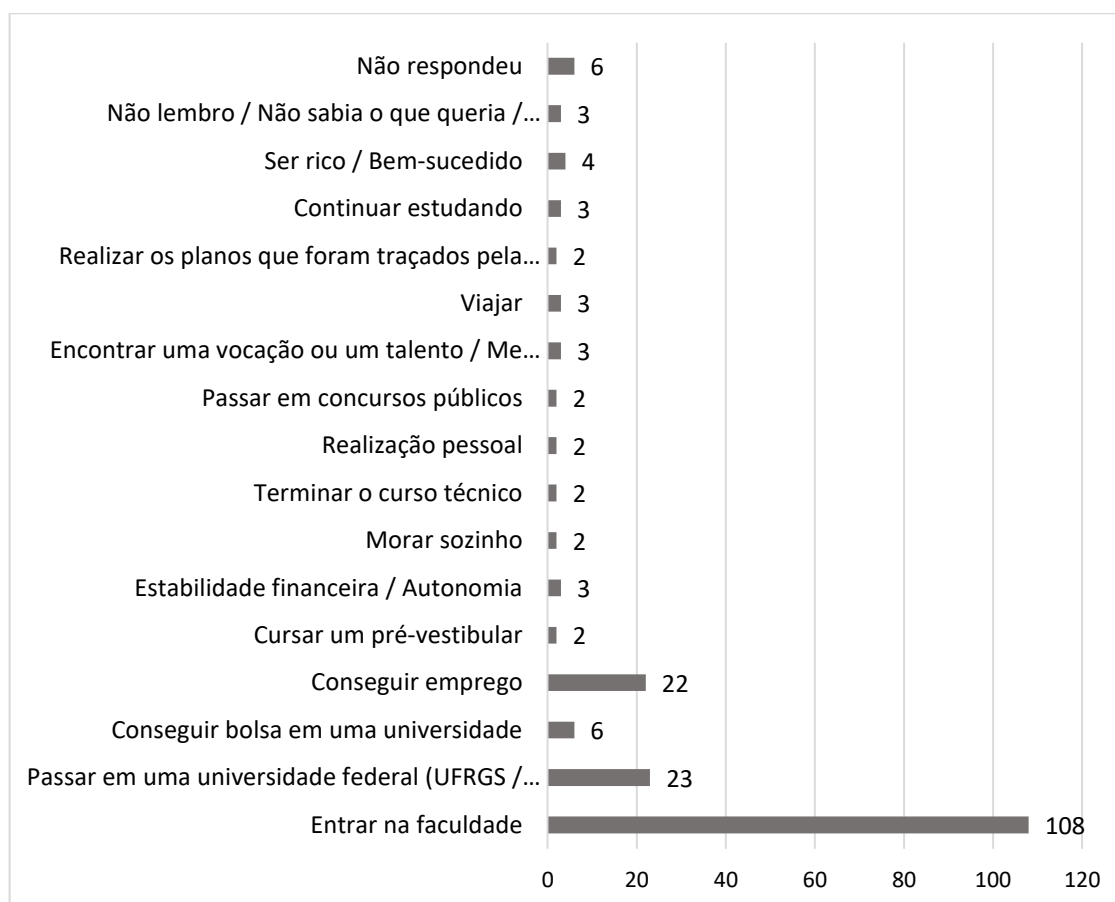
Pesquisadora: Mas tu era adolescente, né Lucas, dá um desconto...

Lucas: Natural, sim...não, lógico...mas lá foi tudo muito perfeito, tinha uma boa intenção de todos os professores, praticamente...ããã...gostava das aulas, só no terceiro ano mais...que... realmente tava com muito sono e enfim... (LUCAS, 2018).

Esse trecho talvez indique porque Lucas respondeu que tinha uma “consciência muito iludida”. Estudante de Letras, bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), esse jovem talvez perceba atualmente que poderia ter aproveitado mais os conteúdos e professores do ensino médio. Em outras partes da entrevista ele se refere a essa questão, principalmente porque agora ele está se constituindo enquanto professor. Porém, as amizades e momentos vividos dentro da escola foram marcantes, indicando que o ensino médio tenha contribuído nesse ponto.

A próxima questão solicitava sobre os planos, desejos e sonhos que esses jovens tinham para o futuro quando o ensino médio acabasse. Majoritariamente o desejo era ingressar no ensino superior.

Gráfico 48 - O que você desejava para o seu futuro quando o ensino médio terminasse?



Fonte: elaboração da autora

Interessante comparar essas respostas com as respostas do “futuro atual”, que está na sexta seção do questionário. Comparando as ideias de futuro, quando eles estavam encerrando o ensino médio a maioria queria ingressar no ensino superior. A ideia desses jovens recém-saídos da educação básica era permanecer estudando. Havia também o plano de conseguir um emprego para o futuro após a escola. No que concerne aos jovens entrevistados, as respostas para essa pergunta vão ao encontro das falas durante as entrevistas. Por isso, essa questão será analisada no próximo capítulo sobre as trajetórias desses jovens.

A ideia de cursar um ensino superior logo após a escola pode estar atrelada a dois aspectos: desejo do jovem de construir um futuro através do estudo e, também, o discurso, ao longo dos anos de ensino médio, dos professores de que essa etapa é um espaço de preparo para as provas de vestibular e Enem. Estudar para conseguir uma bolsa integral ou entrar na UFRGS é um desejo presente nos estudantes do ensino médio, principalmente para aqueles que estão no terceiro ano.

Com relação ao Enem, foi possível encontrar a quantidade de estudantes do Colégio Godói que realizaram as provas entre 2010 e 2016, bem como as médias de cada área. Esses dados foram encontrados no site do QEDu⁹³ e estão elencados na tabela abaixo:

Tabela 45 - Número de participantes do Colégio Godói no Enem e médias de pontuação das áreas e redação (2010-2016)

Ano	Número de alunos participantes	Média em Ciências Humanas	Média em Ciências da Natureza	Média em Linguagens e Códigos	Média em Matemática	Média em Redação
2010	171	563	512	539	573	602
2011	176	496	489	547	568	563
2012	191	541	485	513	539	523
2013	157	530	486	522	531	541
2014	198	565	490	526	487	490
2015	166	561	487	518	477	538
2016	182	546	478	526	494	516

Fonte: elaboração da autora a partir do QEDu

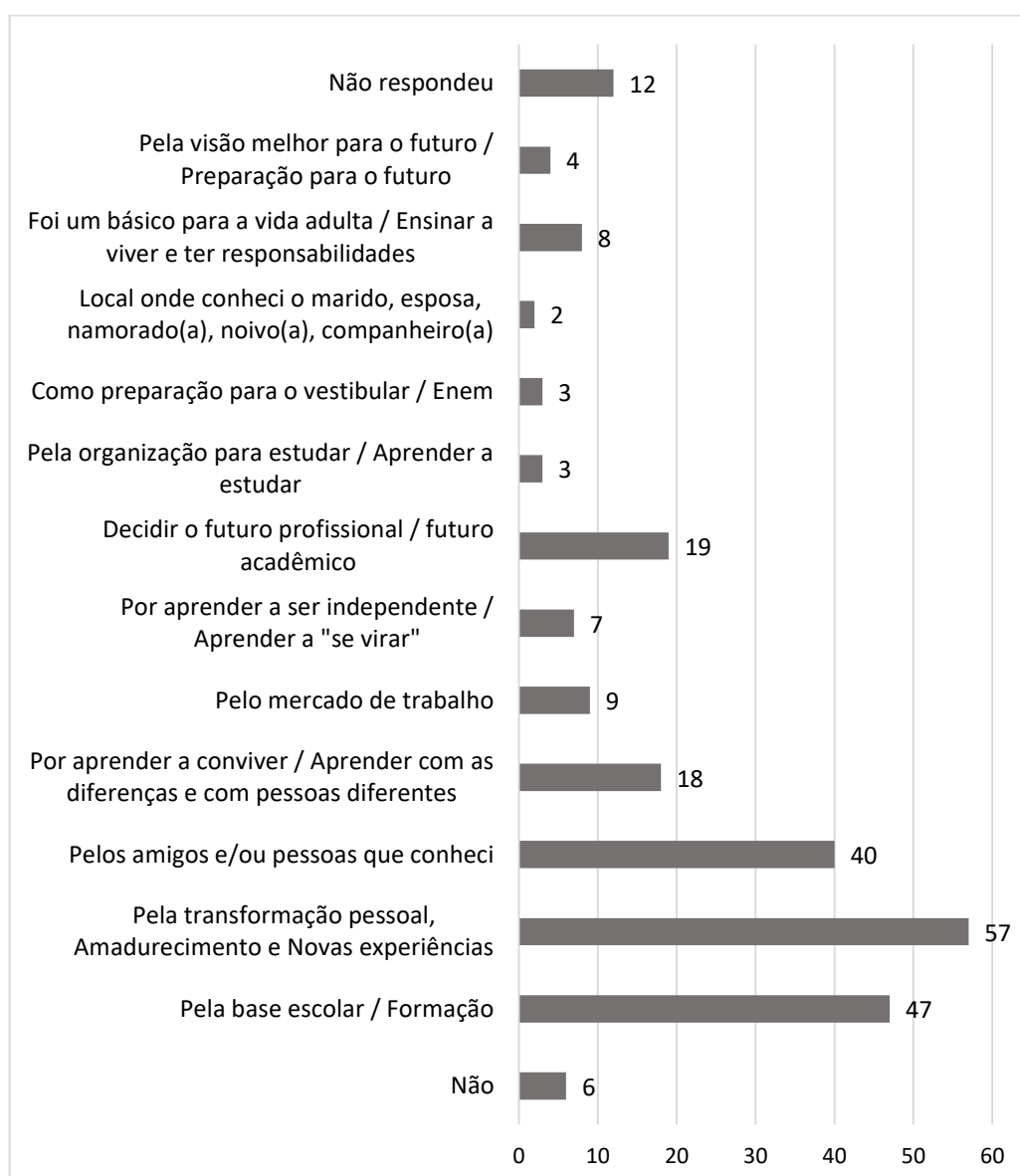
A pontuação máxima do Enem é de 1000 pontos. Dessa forma, pode-se afirmar que os estudantes do Colégio Godói tiveram um resultado mediano, com pontuações entre 400 e 500 pontos. A maior média foi em redação no ano de 2010 (602 pontos). A quantidade de participantes também foi variável. Dependendo da graduação desejada, esses estudantes poderiam ingressar logo após a conclusão da escola, pois suas médias competem com médias de cotistas de escolas públicas (autodeclarados negros ou não).

Quando se compara as ideias de futuro, percebe-se que os desejos não se modificaram em sua maioria. Um bom emprego, continuar os estudos, passar em concursos, ficar rico, viajar,

⁹³ O QEDu é uma startup vinculada à Fundação Lemann que surgiu em 2012. A ideia é divulgar dados educacionais para interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira. O QEDu agrega dados oficiais do Enem, Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Prova Brasil e Censo Escolar. Sendo assim, é possível através do site acessar informações sobre: resultado dos alunos do 5º ao 9º ano da Prova Brasil, perfil dos alunos do 5º ao 9º anos, mais professores e diretores que realizaram a Prova Brasil, quantidade de matrículas para cada etapa escolar, taxas de aprovação, distorção idade-série, infraestrutura escolar e nível socioeconômico dos diretores, professores e estudantes. O site do QEDu é esse: <http://qedu.org.br/> Acesso em: 10 ago. 2018

ter realização pessoal aparecem como respostas nas duas perguntas. Para finalizar essa seção, uma última questão. Perguntou-se se o ensino médio foi importante. Da mesma forma, ocorreram diferentes respostas, que foram contabilizadas aquelas com mais de uma menção e constituíram o gráfico abaixo.

Gráfico 49 - Importância do ensino médio



Fonte: elaboração da autora.

Pode-se entender as respostas positivas dentro do que se entende como papel da escola em uma sociedade. Preparação para o futuro, espaço de amadurecimento, básico para a vida adulta, momento de decisão do futuro profissional. Também pode ser pensada a escola como um espaço de convivência, pois houve a formação de casais (que já tiveram filhos), construção

de amizades e outros relacionamentos. Dezoito pessoas indicaram que a importância está em aprender a conviver com a diferença, em respeitar as opiniões e pessoas diferentes. O futuro profissional, amadurecimento e preparação para o mercado de trabalho também foram elencados. Todas essas respostas podem ser pensadas como “esperadas” quando se pergunta sobre a importância do ensino médio.

No que concerne aos entrevistados, doze jovens indicaram que o ensino médio foi importante. Seja pelas amizades, ensino, professores, mas também pelo crescimento e amadurecimento pessoal. Mateus e Ricardo foram os jovens que ressaltaram esse aspecto:

Sim. A maior parte das experiências foram boas. Foi no ensino médio que eu me deparei com temáticas que eu nunca tinha sido exposto, podendo debater e expressar opinião sobre elas. A maioria dessas temáticas eram questões da minha vida que eu não tinha nem percebido que existiam (MATEUS, 2019).

Sim, porque foi um período muito importante pra minha formação como cidadão e também me fez dar maior valor ao ensino e a educação. Também foi o período onde tive maior maturação intelectual e política (RICARDO, 2018).

Entretanto, houve seis respostas negativas, sendo que algumas explicaram os motivos. Duas dessas respostas foram escritas por Ana e Bernardo. Esse espaço de convivência e estudo pode ser cruel para alguns sujeitos que estão convivendo nesse local. Abaixo seguem algumas respostas negativas:

Não, eu não conseguir ser quem eu sou. (Homem, 22 anos, branco, solteiro, renda de até um salário-mínimo)

Foi um pouco traumatizante, talvez nunca me senti confortável na escola, a estrutura dela me fazia sentir como se estivesse numa prisão sempre me senti muito ansiosa lá, a melhor parte, sem dúvida, foi acabar o ensino médio " (ANA, 2018)

Não, pois apesar de ter tido bons amigos, entrei em depressão. (Mulher, 23 anos, negra, solteira, renda até um salário-mínimo)

Não sei se posso afirmar que o ensino médio foi muito importante porque fui pouco estimulado a desenvolver as capacidades na área que atuo no momento. E vi o processo todo como um sistema generalizado, com um modelo de regras e avaliações que pouco valorizava as individualidades de cada aluno. Foi um período conturbado politicamente, fato este que refletiu no desempenho até de alguns professores que estavam pouco estimulados. Não posso ser injusto e generalizar, afinal tive alguns professores que até hoje me inspiram muito e são essas memórias que tento manter do Godói (BERNARDO, 2018)

As declarações desses jovens são importantes e correntemente discutidas nas aulas da pós-graduação sobre a escola, a questão da vigilância, domesticação dos corpos, analogias com outros ambientes totais, como prisões, manicômios, hospitais. Esses sujeitos frequentaram o mesmo espaço dos demais, porém sentiram diferente esse momento. Seja pelos conteúdos que

não faziam muito sentido e não despertavam o interesse, seja pela sensação de ansiedade que a escola proporcionava à Ana, que ficou feliz quando se formou e não precisava voltar ao local. Não conseguir ser quem se é, perder horas dentro de uma escola que “não ensina”, entender que se está inserido em um processo de um sistema generalizado são outras percepções (que não invalidam as mensagens positivas) de um ambiente escolar pensado para formar e formatar pessoas.

Esse aspecto pode não estar totalmente presente nos escritos desses jovens que responderam, mas eles surgem como contraponto a ideia de preparação para o futuro e amadurecimento pessoal. Interessante pensar como uma escola pode impactar de diversas maneiras as pessoas que estão ali convivendo. Uma pergunta favorece que se indique a escola como um espaço de convivência com as diferenças e, ao mesmo tempo, um ambiente que provocava crises de ansiedade e não deixava a pessoa ser quem ela era (ou gostaria de ser).

Após esse longo capítulo, os jovens participantes da pesquisa foram apresentados. Esses sujeitos, tanto aqueles que responderam o questionário online quanto os entrevistados, são uma parcela do público egresso do Colégio Godói. Mesmo representando menos que 9% do total dos jovens que estudaram na instituição entre 2010 e 2016, foi possível expor todas essas informações, esboçando um quadro sobre esses jovens que não quer se colocar como único, pois nem todos foram contatados. Contudo, ajudam a construir as trajetórias dos quinze sujeitos que serão elaboradas e analisadas no próximo capítulo.

5. AS TRAJETÓRIAS DOS ENTREVISTADOS: RECONSTRUINDO PERCURSOS

Retomando as metáforas mencionadas no capítulo dois, sobre esta pesquisa ser pensada como um artesanato e um caminho, este capítulo possui a intenção de ser o resultado final, quando todas as peças foram produzidas aos poucos e agora são costuradas para montar o que se pensou a princípio. Como todo artesanato, nem todas as peças saíram conforme o planejado e, também, foram sendo construídas e organizadas de maneiras distintas, modificando o resultado que estava sendo previsto para o projeto inicial.

De início pensou-se no campo: tanto o ensino médio brasileiro e suas legislações e projetos, quanto o Colégio Godói e seus estudantes. A proposta era investigar a quantidade de turmas e matrículas, quantos jovens finalizaram a escola em três anos, os casos de repetência, as transferências e as mudanças que ocorreram a partir da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Depois, sabendo que foram 1.859 jovens que se matricularam nas turmas de primeiros anos entre 2010 e 2014, optou-se por elaborar um questionário para conseguir abarcar um número maior de jovens participantes na pesquisa (mesmo que seja através de um questionário online). A partir dos 167 respondentes, foi possível chegar aos quinze jovens que aceitaram ser entrevistados.

A partir de todas essas informações, a costura vai sendo planejada e a investigação se constituindo. Neste capítulo, o percurso se modifica um pouco, pois outro sociólogo francês adentra na pesquisa: Bernard Lahire. Este pesquisador não segue estritamente os conceitos e pressupostos de Pierre Bourdieu. No entanto, é possível realizar um diálogo entre os dois autores, entendendo em quais momentos os dois se assemelham e em quais momentos há rupturas. Em uma entrevista, o próprio Lahire comenta sobre essa questão da crítica aos estudos de Bourdieu:

Todo intelectual que quer fazer progredir o conhecimento é obrigado a se apoiar sobre as obras dos mais fortes do passado. Não fazemos ciência sem consciência e conhecimento dos grandes progressos de sua disciplina. Criticando o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu, eu faço o que qualquer cientista deveria fazer: retomar as questões onde ele as deixou e tentar prosseguir a pesquisa para fazer avançar o conhecimento. Eu falo de prolongamento crítico ou acúmulo crítico, para indicar esse duplo movimento de apropriação e de exame crítico. Na grande maioria dos casos, os pesquisadores, ou aplicam sem reflexão a teoria de Bourdieu, ou ignoram, ou criticam sem conhecê-lo verdadeiramente em profundidade (LAHIRE, 2012, p. 203).

Para esse capítulo, o caminho se torna diferente pois este autor observa a realidade social a partir de outra perspectiva. Ao invés de estudos estatísticos buscando tendências e padrões de

determinados grupos, este sociólogo enfoca o micro social, se apega aos detalhes que visões panorâmicas podem deixar de lado. Por exemplo: buscou encontrar casos de sucessos escolares em meios populares da França, em regiões de periferia com a presença de imigrantes. Ficou atento aos responsáveis e como essa família organizava seu cotidiano a ponto de influenciar o desempenho das crianças em sala de aula para o “sucesso” ou o “fracasso”. Por isso que Lahire defende que a sua sociologia ocorre em escala individual:

É claro que tudo é uma questão de ponto de vista e de escala dos contextos que o pesquisador se propõe reconstruir. Pode ser útil caracterizar a família com indicadores muito gerais, tais como a profissão do chefe do lar, assim que se pretenda compreender as linhas gerais de uma situação social global. As correlações estatísticas entre variáveis nos dão como que visões panorâmicas, conforme ângulos específicos. Se esse ponto de vista revela o espaço em suas linhas gerais, suas estruturas mais genéricas, ele, entretanto, não possibilita esclarecer as múltiplas particularidades mais finas, apagadas sob o efeito do distanciamento. Pode, por conseguinte, ser muitíssimo útil heterogeneizar o que parecia homogêneo aos olhos da visão estatística (LAHIRE, 1997, p. 207).

Em uma outra entrevista, Bernard Lahire afirma que não pretende polarizar entre escalas micro e macrosociais. Para ele, observar e estudar um caso particular pode trazer indicativos de um contexto social, de maneira a perceber como as regras e definições de uma época se estabelecem:

Eu não oponho a escala individual do social à macrosociologia, já que essa escala individual do social, esta análise das disposições, sobretudo dos patrimônios de disposições individuais, supõe se apoiar no conhecimento dos trabalhos sobre as instituições escolares, os universos profissionais, as instituições religiosas, culturais, políticas, esportivas, etc., que formaram os indivíduos em questão. Para mim, não há essa oposição. Acredito que se pode compreender melhor certos fenômenos macrosociológicos, observando de perto o comportamento de indivíduos (LAHIRE, 2015, p. 293).

Dessa forma, as quinze trajetórias que serão apresentadas representam possibilidades dentro de outras tantas possíveis a partir dos campos, *habitus* e capitais que cada jovem possui, das disposições e competências que suas famílias oportunizaram e das políticas públicas que estavam à disposição para seus cálculos, escolhas e estratégias. Antes de adentrar propriamente nas teorizações de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, é relevante salientar que esses pesquisadores estudaram realidades francesas. Ou seja, o que está sendo proposto nesta pesquisa é uma adequação, uma adaptação comparativa com a realidade brasileira.

Por isso, requer cuidado para não fazer comparações tão rápidas entre contextos distintos. Bernard Lahire (que já esteve várias vezes no Brasil a convite de universidades)

afirmou em uma entrevista que as teorias sociológicas francesas possuem uma historicidade que remete à França e que está cristalizada nesses conceitos sociológicos formulados a partir de uma realidade europeia. Dessa forma, nem tudo pode ser utilizado de maneira ortodoxa aqui.

No entanto, sempre digo a meus colegas brasileiros: “Quando vocês dizem classes populares, e quando eu digo classes populares, não é a mesma coisa, temos as mesmas palavras para designar realidades que não têm nada a ver.” As condições de vida dos operários franceses nos anos 1990, na França, não têm nada a ver com as condições de vida das pessoas que vivem em favelas, não são as mesmas condições de moradia, o mesmo sistema de proteção social, a mesma relação com a saúde, com a escola, etc. Do mesmo modo, quando falo de escola primária na França e de escola primária no Brasil, todo mundo acha que está falando da mesma coisa, mas os alunos do segundo ano do curso elementar que eu estudo têm aulas em turno integral, ao passo que os daqui vão à escola somente um turno, têm professores que são mal pagos, que acumulam cargos e que nem sempre são muito bem formados. Como as realidades não são as mesmas, podemos nos equivocar com as palavras, com o que há por trás das palavras. Acredito que precisamos desconfiar do colonialismo conceitual. Se chego com minha teoria e quero aplicá-la ao Brasil, isso não funciona, é necessário sempre compreender as realidades locais, adaptar os conceitos, etc. Isso não impede que os problemas que levanto sobre a França possam ser levantados para o Brasil, desde que adaptados e bem formulados. Temos então todo interesse em continuar, em intensificar as trocas, e espero que haja muitas bolsas no futuro para os estudantes que quiserem descobrir outro mundo (social e científico) (LAHIRE, 2015, p. 301).

Este capítulo foi pensado da seguinte forma: a próxima seção apresenta algumas diferenças teóricas entre Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, destacando aspectos relacionados às trajetórias. Posteriormente, serão apresentados os percursos dos jovens que puderam ser construídos e elaborados a partir das entrevistas.

5.1. COMPARAR E RELACIONAR PIERRE BOURDIEU E BERNARD LAHIRE

Considera-se que os escritos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire podem contribuir para pensar sobre as trajetórias dos egressos do Colégio Godói. Com relação a Pierre Bourdieu, ao longo de sua vida buscou analisar distintos espaços sociais de maneira a perceber como a desigualdade social era reproduzida e mantida de forma naturalizada. Olga Cortés (2016) argumenta que

A teoria social bourdieusiana propõe-se pesquisar as desigualdades engendradas no mundo social a partir da elaboração de um constructo teórico, cujo ponto de partida é a superação da dicotomia entre o subjetivismo e o objetivismo das teorias sociais. Com esse objetivo, Pierre Bourdieu (1931-2012) se empenha em rastrear, por meio da realização de pesquisas teóricas e empíricas, os mecanismos de reprodução e de dominação sociais presentes no meio social. Ao propor uma teoria alicerçada em pesquisas empíricas, o objetivo não se restringiu à proposta teórica de superação das dicotomias, mas cumpriu igualmente com o ensejo de fornecer à sociologia uma base científica (CORTÉS, 2016, p. 12).

De acordo com Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2017), a obra de Pierre Bourdieu ultrapassa fronteiras disciplinares nas ciências humanas e se espalha por uma diversidade de temáticas e fenômenos que, a princípio, parecem distintos e não interligados entre si, como: religião, escola, linguagem, mídia, gosto, alta costura, mercado imobiliário, etc. À vista disso, o autor utilizou-se de diferentes métodos e técnicas de pesquisa (etnografia, estatística, questionário, fontes documentais, fotografias, material publicitário, etc.) para entender como se organizam essas estruturas abstratas que não estão diretamente perceptíveis pelos agentes, porém influenciam as suas possibilidades de escolhas e vivências. Bourdieu compreendia que o pesquisador social (independente se historiador, sociólogo ou antropólogo) precisava examinar a trama de relações sociais e simbólicas que estão entrelaçadas e que formam a sociedade contemporânea.

Para Cecilia Flachslan (2003), a sagacidade de Pierre Bourdieu está em analisar essas tramas sociais e simbólicas que constituem a sociedade capitalista. A partir do estudo da obra deste sociólogo, a autora elenca duas questões que estão presentes em seus distintos estudos e que podem ser pensadas como pontos principais de sua investigação social. A primeira questão busca analisar como cada sociedade estrutura econômica e simbolicamente suas diferenças sociais e como essas diferenças são reproduzidas. A segunda remete à articulação entre o econômico e o simbólico nos processos de reprodução, diferenciação e construção de poder.

Para responder esses questionamentos, a pesquisa empírica é o caminho. Para Bourdieu, a teoria não é a delimitadora da realidade. A relação entre esses conceitos e a realidade a ser pesquisada são importantes para que a teoria não seja apenas um esquema explicativo, mas que haja uma dialética que forneça outros olhares e explicações ao que parece “simples” e natural de ocorrer. Bourdieu afirmava que a teoria não se produz por ela mesma, e que a pesquisa empírica é o ponto de partida para se pensar os diferentes espaços da sociedade, suas relações de força e poder, bem como os sujeitos que estão inseridos nesses espaços. De acordo com o autor:

Por esta razão, tomar verdadeiramente o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos investindo-os em pesquisas novas, em vez de os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscurso, destinado menos a controlar o pensamento do que a mostrar e a valorizar a sua própria importância [...] (BOURDIEU, 1989, p. 59)

Com esta proposta de analisar as tramas sociais e simbólicas, o autor busca se distanciar da dicotomia indivíduo e sociedade. Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2017) argumentam que Pierre Bourdieu pretendia se distanciar de distorções provocadas por teorias subjetivas e objetivas de analisar a sociedade. As perspectivas subjetivas enfatizariam a ação dos sujeitos. Os indivíduos seriam autônomos e conscientes da conduta de suas ações dentro da sociedade, sem os impedimentos, determinismos ou vantagens de estar em uma classe, gênero ou etnia. Por outro lado, as perspectivas objetivas apresentariam a força e o determinismo das estruturas sociais na vida dos indivíduos. Sendo assim, haveria uma realidade externa aos indivíduos e suas ações seriam execuções mecânicas, sem possibilidades de mudanças a partir da consciência ou experiência prática dos sujeitos.

Os autores afirmam que Bourdieu defende uma perspectiva de conhecimento praxiológico, que seria uma mescla entre as ações dos sujeitos e os limites que as estruturas sociais impõem a seus agentes. Segundo os autores:

O conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 24)

Para trabalhar com esse conhecimento praxiológico, Bourdieu foi constituindo sua teoria a partir de conceitos que foram sendo pensados e gestados ao longo de toda sua trajetória acadêmica. Portanto, a teoria desse sociólogo não é fechada em si. Alterações ocorreram ao longo do tempo de vida e pesquisa de Bourdieu. Essas mudanças são devidas aos objetos investigados, às transformações no campo intelectual e, também, ao contexto social mais amplo.

Para Pierre Bourdieu, o real é relacional. Dessa forma, os conceitos de *habitus*, campos e capital seriam inter-relacionados e contribuiriam para realizar essa análise social, pois as sociedades modernas não podem ser somente pensadas através de uma perspectiva, como a economia. Há outros determinantes que nem sempre estão presentes de maneira clara aos agentes, mas de certa maneira influenciam as decisões, regras, comportamentos e disputas dentro dos espaços sociais.

Poderia modificar a famosa fórmula de Hegel e dizer que o real é o relacional: o que existe no mundo social são as relações. Não interações entre agentes ou laços intersubjetivos entre indivíduos, mas sim relações objetivas que existem "independentemente da consciência ou a vontade individual", como afirma Marx (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150, tradução nossa).

Roger Chartier (2002) afirmou em um debate⁹⁴ que os trabalhos de Pierre Bourdieu apresentam dois aspectos importantes: o primeiro relaciona-se com a ideia de pensar tanto as relações visíveis, nas formas de coexistência, sociabilidade, interações entre indivíduos, bem como as outras relações abstratas, estruturais, que organizam o campo das produções estéticas, filosóficas, culturais, dentro de um tempo e espaço. O segundo aspecto refere-se à dimensão histórica de todas as ciências sociais (não somente a história) que Bourdieu apresenta em seus trabalhos. Sobre essa dimensão histórica da obra de Bourdieu, Cecilia Flachsland (2003) enuncia:

Para completar seu *corpus* teórico Bourdieu incorpora a dimensão histórica. Nisto se distancia do estruturalismo, já que este toma as estruturas tal como se apresentam no momento da análise, mas além de sua genealogia. Bourdieu, pelo contrário, acredita que a ciência social deve levar em conta que as posições ocupadas pelos atores nos campos são o produto de lutas históricas. Essas lutas históricas se inscrevem nos corpos e são parte constitutiva do *habitus* dos agentes (FLACHSLAND, 2003, p. 40, tradução nossa).

Como já foi apontado, Bernard Lahire se propõe em suas pesquisas a realizar uma crítica aos estudos de Pierre Bourdieu. O objetivo não seria desmontar toda a teoria bourdesiana de *habitus*, capital e campo, mas rever ou atualizar alguns aspectos, com o intento de avançar nas discussões teóricas sobre uma das questões centrais da sociologia: a relação entre sujeito e estrutura.

Ao ser questionado sobre essa relação crítica com as obras de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire (2017) responde que se trata de um prolongamento crítico, ou seja, sua intenção é “[...] trabalhar com Bourdieu contra Bourdieu (LAHIRE, 2017, p. 183)”. Dessa forma, mesmo que Lahire procure desarticular as categorias bourdesianas, consideradas por ele muito fechadas (como o *habitus*), a sua sociologia disposicional possui muitos pontos em comum com a abordagem de Pierre Bourdieu. Sobre essas semelhanças entre estes pesquisadores, Jean-François Véran e Frédéric Vandenberghe (2016) apontam que o engajamento político e a visão crítica sobre o capitalismo dos dois sociólogos são compatíveis:

De fato, Lahire compartilha a visão crítica do capitalismo e aceita a macrosociologia de Bourdieu como uma descrição fidedigna da realidade da dominação sob todas suas formas. As críticas relativas à obra do ex-professor Collège de France parecem ser mais de ordem metodológica do que substantiva ou política. A obra de Lahire pode

⁹⁴ Em 2002, Roger Chartier foi convidado pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ para debater sobre as contribuições de Pierre Bourdieu para a história. Os debatedores eram: José Sérgio Leite Lopes, Andrea Daher, José Murilo de Carvalho e Luiz Cristiano Oliveira.

ser lida, nesse sentido, como um esforço obsessivo e sistemático para tornar visíveis e analiticamente apreensíveis os pontos cegos da teoria bourdieusiana (VÉRAN; VANDENBERGHE, 2016, p. 15).

O principal contraponto que Lahire apresenta à obra de Bourdieu está na escala de observação sociológica. Ao invés de análises macrossociais, com abordagens quantitativas e a utilização de estatísticas, que definem padrões e indicam tendências, o autor procura analisar em uma escala mais reduzida, a partir de casos específicos. A sociologia disposicional de Bernard Lahire compreende o indivíduo como uma unidade de análise e procura investigar a sociedade a partir dos atores que a vivenciam, buscando interpretar os distintos elementos que estão envolvidos nas ações, representações e sensações dos mesmos.

Dessa forma, examinando casos empíricos, é possível perceber quais são as condições históricas e sociais que produzem determinados agentes que podem ter competências e disposições plurais ou unificadas (tudo depende do contexto a ser analisado). De acordo com o autor, essa perspectiva busca

[...] apreender o social (os múltiplos aspectos e dimensões do social) sob a sua forma singularizada, individualizada. Ela é uma maneira de ir ao encaixe do social nas suas pregas mais singulares. Isso supõe, principalmente, acompanhar os mesmos atores em cenas diferentes, em contextos ou microcontextos diferentes; mais do que deduzir prematuramente uma “visão de mundo” ou um “*habitus*” de comportamentos observados numa cena singular (LAHIRE, 2009, p. 176-177).

Com relação a essa construção social da realidade, Lahire argumenta que os conceitos utilizados nas ciências humanas são construídos de acordo com a cultura e a história do local. Portanto, deve haver um cuidado em analisar como esses conceitos quase “naturalizados” (como família, religião, modo de produção, Estado, etc.) foram sendo pensados e elaborados ao longo do tempo. Como exemplo, Lahire utiliza o conceito de protestantismo⁹⁵. Quando um pesquisador descreve o protestantismo, ocorre um exercício de abstração pensado e construído a partir de milhares de sujeitos. Dessa forma, é possível construir uma definição de suas características e propriedades, uma análise do funcionamento e dos valores ligados a essa expressão religiosa. Esse processo conceitual somente ocorre a partir de uma desindividualização e desparticularização desse fenômeno que, ao mesmo tempo, é

⁹⁵ Este exemplo se encontra no prólogo do livro “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais” (2004).

fundamentado em características de múltiplas atividades e representações individuais e particulares. À vista disso,

O mesmo raciocínio pode ser seguido quando nos referimos à instituição escolar e sua cultura, ao Estado, a um modo de produção econômico, em suma, a todos esses objetos macrossociais aos quais as ciências sociais nos habituaram, que envolvem uma grande quantidade de atores individuais e não podem ser resumidos em nenhuma ação ou vida individual. Assim, por meio de reconstruções históricas, estatísticas ou etnográficas, os antropólogos, historiadores ou sociólogos realizam regularmente totalizações abstratas, que transcendem cada passo individual e não podem ser limitadas a nenhum caso particular (LAHIRE, 2004, p. X).

A partir de seus estudos sobre a sociedade francesa do final do século XX, Lahire defende que os atores sociais são plurais, pois estão em contato com diferentes experiências de vida, disposições, competências e informações que os tornam múltiplos. Essa heterogeneidade pode ser estudada a partir de uma sociologia em escala individual, considerando casos empíricos de sujeitos para investigação. A intenção de utilizar escalas microssociais de análise está na percepção de que há diversidade onde as estatísticas (ou outros métodos de pesquisa abrangentes) indicariam homogeneidade. Segundo o autor:

O deslocamento científico da escala de análise dos grupos, instituições etc., àquela dos atores singulares, se deu progressivamente e imperceptivelmente; foi sem sentir que mudamos de foco, de escala de contextualização e tudo então se tornou diferente. Do estatuto de “caso ilustrativo” para exemplificar análises da cultura de uma época, de um grupo, de uma classe ou de uma categoria, passamos ao estudo do caso *singular enquanto tal*. Desde então, o caso ilustrativo aparece como caricatural aos olhos daqueles que não consideram mais o indivíduo apenas como o representante de uma instituição, de uma época, de um grupo etc., mas como o produto complexo e singular de experiências socializadoras múltiplas. É a apreensão do singular que força a perceber a pluralidade: *o singular é necessariamente plural* (LAHIRE, 2016, p. 41-42, destaques do autor).

Se o singular é necessariamente plural, o ator social é composto por um sistema de disposições e competências que foram sendo aprendidas e agregadas ao longo da vida a partir dos outros atores, dos locais frequentados e das experiências vividas. Por isso que Lahire utiliza-se da metáfora do social em estado “dobrado” e “desdobrado”. O social “dobrado” seria o indivíduo que agrega essas disposições, pensamentos e ações dentro de si. As experiências socializadoras vividas pelo indivíduo vão formando esse repertório que vai se acumulando (“dobrando”) com o tempo. Desdobrar esse social é analisar como a sociedade em que esse indivíduo está inserido construiu e organizou essas disposições, arranjos e competências. Investigar o “social desdobrado” é estudar o contexto histórico e social que constituiu esse

indivíduo que “dobrou” dentro de si algumas disposições e se relaciona dentro dessa sociedade a partir dessas “dobras”. Essa metáfora contribui para pensar na relação entre sujeito e estrutura.

Com relação ao termo disposição, o primeiro capítulo do livro “Retratos Sociológicos” apresenta algumas definições. Segundo Bernard Lahire (2004), para analisar uma disposição é necessário observar e interpretar diferentes traços das atividades do ator a ser estudado. Esses traços podem ser coerentes ou contraditórios. Além disso, essa análise pode se desenvolver a partir de entrevistas, de observação direta dos comportamentos cotidianos ou de pesquisas em arquivos e documentos pessoais. Portanto, para examinar uma disposição é preciso realizar um trabalho interpretativo, para “[...] fazer aparecer ou os princípios que geraram a aparente diversidade das práticas (LAHIRE, 2004, p. 27)”.

O sociólogo diferencia competências de disposições. Segundo ele, as competências são capacidades, recursos que podem ser mobilizados potencialmente. Já as disposições podem ser entendidas como tendências, inclinações, propensões a partir das vivências dos atores. Com relação ao conceito de disposição, Cláudio Nogueira (2016) destaca:

As disposições seriam justamente aquilo que foi incorporado a partir do processo de socialização e que, supostamente, passou a orientar o indivíduo em suas ações subsequentes. Correspondendo a experiências de socialização mais ou menos precoces, intensas, regulares e diversificadas, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições mais ou menos fortes, duradouras, transferíveis e coerentes entre si (NOGUEIRA, 2016, P. 59).

Bernard Lahire (2004) defende que as disposições só podem ser delimitadas a partir da análise dos casos empíricos. Por isso, é importante considerar algumas limitações decorrentes dessa escolha metodológica para a pesquisa. Por exemplo: para que uma disposição seja definida enquanto tal, é necessária uma série de observações de comportamentos, atitudes e práticas que indiquem uma coerência, uma repetição, uma recorrência. Por essa razão, pesquisas que buscam construir e analisar disposições e competências não podem se restringir a apenas uma observação empírica ou uma entrevista. É necessária uma continuidade de encontros⁹⁶ entre pesquisador e pesquisado para proporcionar materiais de análise que possibilitem a construção teórica das disposições e das competências daquele indivíduo.

⁹⁶ Como exemplo dessa continuidade de encontros, a pesquisa que deu origem ao livro “Retratos Sociológicos” entrevistou oito pessoas em seis momentos diferentes. Além disso, cada entrevista foi realizada pelo mesmo pesquisador como forma de haver uma continuidade, intimidade e para se estabelecer relações de confiança (LAHIRE, 2004).

Ademais, essas disposições não estão ativas em qualquer contexto que o ator social conviva. Tudo depende do local, da área de pertencimento e da possibilidade de atualização de comportamentos e percepções. Há disposições específicas, que são ativadas e ocorrem em contextos característicos. Da mesma forma, há disposições que podem ser transferidas entre contextos, desde que os mesmos sejam realmente distintos, não similares e ocorram em momentos diferenciados.

Se a disposição é um produto incorporado de uma socialização passada, é necessário um trabalho de repetição para que ela se mantenha ativa ou se transforme. À vista disso, nem todas as disposições presentes em um ator social possuem a mesma duração, sistematicidade e intensidade. Conforme Lahire: “[...] uma disposição pode ser *reforçada* por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode *enfraquecer* por falta de treinamento (LAHIRE, 2004, p. 28, destaques do autor)”. Este sociólogo argumenta que não se pode considerar uma disposição como uma resposta simples e mecânica a um estímulo. Deve-se compreendê-la como uma maneira de ver, sentir e agir que se ajusta às diferentes situações vividas. Se caso ela não se adaptar, pode haver um processo de inibição (uma redução da atividade, como se fosse um estado de vigília, esperando uma oportunidade para ser ativada novamente) ou, inclusive, ser transformada através de um processo de reajuste.

Cláudio Nogueira (2016) argumenta que a maior contribuição dos estudos de Lahire está no enfoque das diferenças que podem ser encontradas em análises microssociais. Sendo assim, o pesquisador deve estar atento que modelos macrossociológicos podem produzir generalizações, e que é possível encontrar particularidades até no plano individual. No entanto, também comenta sobre a falta de uma teorização mais consistente com relação à maneira que o indivíduo lida com seu contexto, agregando ou rejeitando disposições e competências. Nogueira (2016) ressalta que os atores sociais, na perspectiva de Lahire, seriam apenas depositários, espécie de suportes onde são guardadas as disposições e competências:

[...] falta ao projeto de Lahire uma teoria mais consistente sobre o modo como os indivíduos lidam com seu contexto, seja no passado ou no presente, incorporando ou rejeitando, em maior ou menor grau e de maneira consciente ou não, diferentes influências sociais. O ator é, na perspectiva do autor, basicamente, um suporte onde se armazenam, a partir das experiências de socialização, competências, hábitos ou disposições mais ou menos fortes que funcionam como esquemas de ação potenciais, passíveis de serem reativados conforme as características dos novos contextos de ação. Não há uma teoria geral sobre o funcionamento interno ou psíquico dos indivíduos e sobre o modo como esses interagem ativamente com seu ambiente de ação, aceitando ou resistindo às possíveis influências externas. Qualquer teoria geral sobre a subjetividade humana é descartada em nome da defesa de uma análise empírica detalhada do patrimônio de disposições incorporado por indivíduos concretos e específicos e de seus contextos de ação (NOGUEIRA, 2016, p. 51).

Essa concepção de competências e disposições que vão sendo acumuladas pelo indivíduo no decorrer de suas vivências, pode ser comparada ao conceito de *habitus* de Bourdieu. Contudo, Bernard Lahire (2016) não concorda totalmente com esse termo, pois o considera muito fechado em si. Ressalta que esse conceito foi retomado de Durkheim⁹⁷, que o formulou para expressar uma relação coerente e durável com o mundo (sendo que isso apenas ocorreria em sociedades “tradicionais”, como a sociedade cabila estudada por Bourdieu, ou em regimes de internato). O autor compreende que as sociedades contemporâneas são caracterizadas por diferenciações, instituições e situações contraditórias, que dificultam a formulação de *habitus* coerentes e característicos de grupos determinados. Sobre essa heterogeneidade de disposições nos atores sociais, Lahire afirma:

A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a “funcionar”. Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla, em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outras circunstâncias (LAHIRE, 1997, p. 35-36).

Posteriormente a este trecho, Lahire (1997) destaca em uma nota de rodapé que Bourdieu insiste de forma excessiva no aspecto sistemático e unificado do *habitus*. A intenção do sociólogo não é se contrapor totalmente a essa sistematização, porém destacar que essa unificação entre gostos, escolhas, aptidões e apropriações de determinada classe não pode representar todas as situações existentes. Para este sociólogo, Pierre Bourdieu privilegia em seus estudos as lógicas de reprodução e o ajustamento dos atores às situações a partir desse conjunto ordenado e unificado de disposições.

Por isso que, para Lahire, esse modelo de *habitus* não reflete a totalidade social, que é diversificada. Esse contraponto é continuamente retomado pelo autor: em uma entrevista para Maria da Graça J. Setton, publicada em 2004, Lahire enfatiza que a sociedade atual não

⁹⁷ Loïc Wacquant (2007) elaborou um artigo que apresentou definições do conceito de *habitus* antes da sua utilização por Pierre Bourdieu na década de 1960. Dessa forma, esse conceito possui raízes em Aristóteles, na noção de *hexis*, passando por Tomás de Aquino, Durkheim, Marcel Mauss, com o conhecido texto “As técnicas do corpo”, Max Weber, Alfred Schutz, a partir de uma ideia de conhecimento habitual, Norbert Elias, entre outros. Entretanto, segundo o autor, foi com Pierre Bourdieu que o conceito foi reformulado como noção mediadora entre o indivíduo e a sociedade.

comporta a ideia de um *habitus* unificado, como um sistema homogeneizante de disposições que podem ser transferidas e adequadas para diferentes domínios de práticas em que esses atores vivenciam. Conforme o autor:

Esse tipo de definição convém melhor para sociedades bastante homogêneas, demograficamente frágeis, com extensão geográfica relativamente pequena, que oferecem esquemas socializantes bastante estáveis e coerentes para seus membros. Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (LAHIRE, 2004a, p. 318).

Jean-François Véran e Frédéric Vandenberghe (2016) reiteram que o ator plural de Lahire só pode ser analiticamente perceptível através de uma mudança de escala de análise sociológica:

O “homem” ou, talvez melhor, o “ator plural” revelado por Bernard Lahire é analiticamente perceptível apenas à medida que o sociólogo livra-se da lente grossa e homogeneizante do *habitus* para enxergar a complexidade do patrimônio de disposições incorporadas que faz o indivíduo pensar, sentir e agir de um modo determinado. (VÉRAN; VANDENBERGHE 2016, p. 13, destaque dos autores).

Sobre essas divergências teóricas, Ana Alves (2016) enfatiza que

O pano de fundo da crítica dirigida a Bourdieu corresponde ao crescente processo de individualização e diferenciação das sociedades modernas, sobretudo a partir dos anos 1960, em que os indivíduos são constantemente confrontados com processos multiformes de incorporação do social e se caracterizam por uma pluralidade interna de disposições heterogêneas, e até mesmo contraditórias (ALVES, 2016, p. 311).

A questão que se coloca a partir dessas discordâncias teóricas entre os dois sociólogos é: a sociologia em escala individual de Bernard Lahire consegue atingir um certo nível de generalização ou está restrita a casos empíricos? Como a partir desses estudos de caso se pode chegar a tendências mais gerais que possibilitem abarcar um determinado grupo ou setores sociais? Em outra entrevista, ao ser questionado nesse aspecto, Lahire (2015) argumenta que não contrapõe a escala individual do social à macrosociologia, pois cada método de pesquisa contribui para uma explicação da realidade social. Para entender as disposições individuais, é necessário que o pesquisador compreenda sobre as instituições escolares, os universos profissionais, as instituições religiosas, culturais, políticas, etc.

Sendo assim, o comportamento de certos atores pode contribuir para o entendimento de fenômenos macrosociológicos. No livro “Sucesso Escolar em Meios Populares”, Lahire (1997) destaca que a sociologia deve tirar proveito de todos os métodos científicos que contribuem para construir a realidade social⁹⁸. Além disso, declara que as conclusões que resultam de uma análise realizada em escala individual não podem ser contraditórias às conclusões de outra escala. No que concerne a essa alternância de metodologias para a constituição da pesquisa sobre os sucessos ou fracassos escolares em meios populares franceses, Bernard Lahire defende que

Nosso propósito não é fazer uma crítica de estatísticas, nem uma defesa das descrições etnográficas/ideográficas, mas sim uma tentativa de determinação, a partir de um problema particular, de campos de pertinência das duas abordagens. Se nos mostramos mais distantes em relação às abordagens estatísticas, é simplesmente para explicitar onde a construção particular do objeto que estudamos aqui afasta-se dela, e, ao mesmo tempo, para fazer com que a especificidade transpareça melhor (LAHIRE, 1997, p. 40-41).

Por outro lado, Bernard Lahire (2015) salienta que um ator social não pode representar toda a lógica de uma época por ser apenas um indivíduo, ou seja, ele ocupa uma posição dentro do universo em questão. Por este motivo, é necessário cuidado ao comparar escalas de análises distintas. Retomando a pesquisa sobre os “sucessos” e “fracassos” escolares, o autor comenta que:

Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas (os critérios retidos como indicadores pertinentes de realidades sociais) devem sempre ser contextualizadas. Quando tornamos absoluto o efeito desse ou daquele fator (ou a combinação entre um e outro), estamos produzindo falsos problemas ligados à excessiva imprecisão dos termos utilizados (o que define, em determinada pesquisa, uma “origem social” ou um “meio social”?). Esta pesquisa procura sublinhar a importância de se levarem em consideração situações singulares, relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, formando estruturas particulares de coexistência (“uma família”), em vez de correlações entre variáveis que são recomposições sociológicas de realidades sociais às vezes “fortes” demais, desestruturantes demais ou abstratas demais para compreender certas modalidades do

⁹⁸ No que diz respeito a esta pesquisa dos “sucessos” e “fracassos escolares”, Bernard Lahire (1997) e sua equipe utilizaram-se de diferentes metodologias para analisar os casos de estudantes da segunda série do ensino fundamental de quatro grupos escolares de Lyon. Para a escolha do local de pesquisa, foram selecionadas regiões de população com baixa renda e com a presença de imigrantes. Houve a elaboração de dados estatísticos das famílias, como: emprego dos pais, escolaridade, países de onde vieram, etc. Além disso, para a escolha dos estudantes e de suas famílias foram consideradas as notas da prova nacional de francês e matemática. A partir dessas informações, a pesquisa selecionou 27 crianças e 26 famílias (duas crianças eram irmãs) para serem analisadas, através de: entrevistas com pais, com os estudantes, com os diretores das escolas e alguns professores, produção de notas etnográficas por parte da equipe de pesquisadores, análise da residência e do ambiente em que essas crianças vivem e, por fim, estudo dos documentos escolares, como os cadernos de avaliação.

social, e com isso certos aspectos das realidades sociais em seu conjunto (LAHIRE, 1997, p. 33).

Sobre o conceito de *habitus* na teoria de Pierre Bourdieu, pode-se defini-lo como a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Essa definição, a princípio, parece um trava-línguas. No entanto, Pierre Bourdieu pensou o *habitus* como uma noção mediadora entre o agente e os distintos campos em que ele está inserido. Retomando a ideia de que o real é relacional e que não há uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, o conceito de *habitus* apareceria como uma mediação, uma ponte, entre as dimensões subjetivas e objetivas do mundo social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Ana Alves (2016) afirma que a ideia de *habitus* procura reintroduzir na perspectiva estruturalista a capacidade inventiva dos atores sociais.

Portanto, o *habitus* seria uma matriz de percepções, apreciações e ações que estão presentes no sujeito e que orientam suas práticas. Essa matriz seria organizada a partir de experiências passadas, vivências familiares, regramentos sociais (que podem se modificar de acordo com o grupo social que o sujeito se encontra e convive). À vista disso, Wacquant (2007) ressalta que o *habitus* é

[...] o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p. 66).

Essa noção mediadora vai sendo (re)construída ao longo da vida do sujeito a partir dos ensinamentos e reflexões que vão surgindo pelos espaços sociais que ele percorre. A socialização familiar, os ditos populares, a classe social, a etnia, sua formação educacional, ritos de passagem, etc. vão construindo o olhar dessa pessoa para o social e vão definindo estratégias de atuação dentro do espaço e tempo em que ela vivencia⁹⁹. Seriam improvisações regradas, pois “o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser

⁹⁹ Maria da Graça J. Setton (2002) ressalta que o *habitus* pode ser entendido como uma matriz cultural que predispõe os sujeitos a realizarem suas escolhas. Dessa forma, a autora afirma que a família, a escola e a mídia (cultura de massa) podem ser pensadas como instâncias socializadoras nessa atual sociedade: “Creio ser necessário salientar aqui a realidade da cultura de massa, com sua pluralidade de produtos e mensagens, com sua capacidade de circulação, como uma nova matriz cultural. Mais do que isso, considero a cultura de massa dividindo uma responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais da educação (SETTON, 2002, p. 69)”.

adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 25)”. De acordo com Bourdieu (1983):

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio exposto das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61, destaques do autor).

Conforme o trecho acima, essas estruturas estruturantes são duráveis, mas não imutáveis. Dependendo das vivências do agente, seu olhar para o mundo pode se transformar, contudo dentro de algumas disposições estruturais. Por esse motivo, Ana Alves (2016) destaca o *habitus* como o princípio de uma relação dialética entre as condições objetivas e as disposições estruturantes. Sobre a utilização do termo disposição, Pierre Bourdieu (1987) insere em uma nota de rodapé a seguinte explicação:

A palavra *disposição* parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o *resultado de uma ação organizadora*, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, *uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e, em particular, *uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação* (BOURDIEU, 1983, p. 61, destaques do autor).

A partir das considerações apresentadas sobre o conceito de *habitus*, em Pierre Bourdieu, pode-se afirmar que a crítica que Bernard Lahire faz é exagerada: o *habitus* não seria um conceito fechado que representa apenas uma parte da realidade social. Se é um princípio gerador e estruturador das práticas, as possibilidades de transformações estão presentes e foram pensadas por Pierre Bourdieu. Pode-se citar dois exemplos: as classes médias que focam sua ascensão social através dos estudos e, por isso, há um maior esforço cultural e escolar por parte desse grupo do que dos representantes de classes superiores, que possuem mais capital cultural na sua origem familiar e, por isso, vão incorporando essas disposições desde a infância (socialização primária) obtendo vantagens no processo de escolarização. O outro exemplo são os “novos ricos” que conquistaram o capital econômico e adentraram em outros espaços sociais,

porém não são bem aceitos nesses espaços por não possuírem capital cultural suficiente (mesmo que se esforcem para serem aceitos, serão considerados sujeitos de “segunda classe”).

Inclusive, este sociólogo considerou que, em determinados momentos, poderiam ocorrer mudanças tanto no *habitus* quanto no campo, elaborando um conceito para essas transformações: histerese. Sobre este fenômeno de histerese, Cheryl Hardy (2018) sintetiza:

Histerese, mudança de geração, deslocamento do *habitus*, crise social e reestruturação do campo são todos termos próximos na discussão de Bourdieu dos fenômenos sociais e de como eles mudam ao longo do tempo. [...] Bourdieu viu que a *histerese* era uma consequência necessária de suas definições de *habitus* e *campo* como mutuamente geradoras e geradas (HARDY, 2018, p. 169, destaque do autor).

Pierre Bourdieu também destaca que o *habitus* não é algo manipulável por um regente, como se uma pessoa ou grupo pudesse dominar e determinar o que o outro deveria fazer. São princípios geradores de significados e estruturadores de práticas e representações, que são aprendidas implícita ou explicitamente, e que podem ser modificadas pelo agente. Conforme Pierre Bourdieu, o *habitus* apresenta um procedimento de avaliação das condições e cálculos das possibilidades de ação, porém esse cálculo não é metódico com dados exatos e lógicas científicas. Pelo contrário,

[...] a avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria semiformal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos ("não é para nós") e, mais profundamente, princípios inconscientes do ethos, disposição geral e transponível que, sendo o produto de um aprendizado dominado por um tipo determinado de regularidades objetivas, determina as condutas "razoáveis" ou "absurdas" (as loucuras) para qualquer agente submetido a essas regularidades (BOURDIEU, 1983, p. 62-63).

Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2017) alegam que o conceito de *habitus* desempenha um papel de articulação entre três dimensões fundamentais para a análise social: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação.

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional. As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e reprodução que lhe são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte de sua própria natureza (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 26-27)

Mesmo que Bernard Lahire critique o conceito de *habitus*, é possível perceber que há proximidade entre as concepções dos dois sociólogos com relação aos *habitus* e às disposições. A ideia de um passado que contribuiu com experiências de socialização e as maneiras diferentes que os atores reagem a determinadas situações no tempo presente, podem ser pensadas como a forma que o ator social trabalha com as disposições presentes na sua maneira de atuar no mundo.

[...] realmente não podemos compreender por que indivíduos com diferentes experiências socializadoras passadas reagem de forma diferente aos mesmos *stimuli* externos, se não levantarmos a hipótese de que esse passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser... (LAHIRE, 2004, p. 27, destaque do autor)

Este passado vai influenciar nas trajetórias dos agentes nos campos sociais. Sendo assim, pode-se pensar nas trajetórias como uma relação estabelecida entre os agentes singulares, seus *habitus* e as forças do campo. Mais do que a história de vida de cada um, a trajetória é um cálculo formado a partir dessas posições dos agentes dentro dos campos e as estratégias pensadas a partir dos *habitus* e capitais. Por conseguinte, os dados biográficos não são relevantes, mas sim a matriz de relações que se estabelece entre as posições do agente e o campo. A próxima seção apresenta aspectos teóricos relacionados às trajetórias.

5.2. VIDAS QUE NÃO SÃO LINEARES: SOBRE AS TRAJETÓRIAS EM PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu (1996) não compreende a trajetória de uma vida como algo linear, que possui um objetivo ou uma intenção e que faça o sujeito seguir seu caminho em busca desse propósito¹⁰⁰. Pelo contrário, o sociólogo compreende a trajetória como um somatório de fatores em que o *habitus* do agente, seus capitais, as estratégias, o “senso prático” e as forças do campo estão atuando para determinar quais as possibilidades do agente dentro daquele contexto social. Ou seja, nem todas as alternativas estão abertas para todos:

Não é ao acaso que os indivíduos se deslocam no espaço social: por um lado, porque eles estão submetidos – por exemplo, através dos mecanismos objetivos de eliminação

¹⁰⁰ Pierre Bourdieu (1996) critica aquelas biografias que apontam que desde muito cedo haveria uma predestinação, um dom, algo especial que “guiou” os caminhos daquele agente para que ele tivesse um destaque em sua trajetória. Essa história de vida linear e lógica funciona somente se a intenção do autor seja criar um relato (autobiográfico ou não) que possui a finalidade de encadear os fatos de maneira a tornar uma vida coerente, sem outras possibilidades que indicassem outros caminhos ou que divergissem do que o agente se tornou depois de um período de vida.

e de orientação – às forças que conferem sua estrutura a esse espaço; e, por outro, porque sua inércia própria, ou seja, suas propriedades, cuja existência pode ocorrer no estado incorporado, sob a forma de disposições, ou no estado objetivado, por meio de bens, títulos, etc., opõe-se às forças do campo (BOURDIEU, 2015, p. 104).

A ideia de que a vida não é uma história com começo, meio e fim, levou Pierre Bourdieu a escrever um artigo, em 1986, intitulado “A Ilusão Biográfica”¹⁰¹, no qual iniciava declarando que “A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico [...] (BOURDIEU, 1996, p. 74)”. Bourdieu (1996) discorda da metáfora de que a vida seria um caminho ou uma estrada, em que haveria um deslocamento linear e lógico, como se um acontecimento levasse ao outro de maneira “natural” e cronológica. Essa vida enquanto um caminho é uma “ilusão biográfica” que foi elaborada para dar sentido e organizar uma lógica racional na vida desse agente. Por isso que o encadeamento se torna necessário para organizar e enquadrar o real, que por ser descontínuo e justaposto não consegue ser apreendido se não por uma seleção orientada pela lógica racional. Dessa forma, vários elementos são esquecidos ou suprimidos para haver uma continuidade.

Se a trajetória não é um caminho, ela pode ser entendida enquanto um deslocamento de um agente que sai de uma posição original dentro do campo e vai ocupando posições ao longo do tempo a partir do seu *habitus*, capitais e articulações que ocorrem dentro do espaço social. Portanto, essa série de posicionamentos é inconstante e está sempre em processo de vir a ser, de modificação¹⁰². Ao longo do tempo, pode haver outros deslocamentos a partir das possibilidades que vão sendo visualizadas e calculadas (de forma racional ou não) pelo agente. Da mesma forma, o contexto socio-histórico também contribui para essas movimentações, pois o campo e suas forças estão em constante transformações e a relação entre campo e agente possibilita esses movimentos.

Sobre as decisões dos agentes e as consequências em suas vidas, Bourdieu (2004) destaca que existem determinações que não são totalmente calculadas e racionais. Há atitudes que são tomadas utilizando-se de uma estratégia que é um “senso prático”, ou seja, resultado

¹⁰¹ Este texto foi publicado originalmente na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, em junho de 1986. De acordo com Patricia Costa (2015), esta revista foi fundada por Bourdieu em 1975 e a edição em questão apresentava 13 textos com contribuições para se pensar o uso das histórias de vida, as (auto)biografias e as entrevistas que recolhem relatos de vida. Porém, conforme a autora, este texto aparece muitas vezes como se tivesse sido publicado de maneira isolada, não fazendo parte de um todo, organizado e selecionado pelo próprio sociólogo para compor o volume da revista de julho de 1986. O artigo de Patricia Costa (2015) analisa o texto de Bourdieu inserido dentro da edição “Ilusão Biográfica” da *Actes* de 1986.

¹⁰² Sobre os estudos de trajetórias na educação conferir (FARE, [2020]).

do *habitus* e da experiência do jogo social. Importante destacar que este jogo é historicamente definido, iniciando na infância e seguindo a partir das atividades sociais que estão disponíveis para aquele agente.

As condições para o cálculo racional praticamente nunca são dadas na prática: o tempo é contato, a informação é limitada, etc. E, no entanto, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, "a única coisa a fazer". Isso porque, abandonando-se às intuições de um "senso prático" que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 23)

No livro "Razões Práticas", Bourdieu (1996) afirma que o *habitus* pode ser entendido como uma espécie de senso prático do que se fazer em certas ocasiões:

Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 1996, p. 42, destaque do autor).

Como exemplo desse "senso prático", o autor menciona um jogador de tênis e seu treinador. Quando o jogador de tênis participa de uma partida, algumas ações e jogadas são reflexos do que foi aprendido e treinado ao longo dos anos. Ou seja, nem todos os lances são previamente pensados: o jogador também age por impulso, a partir do que aprendeu, treinou e de suas experiências anteriores em competições. Posteriormente, independente do resultado, a conversa que esse jogador terá com o seu treinador possui outra perspectiva e raciocínio. Após o jogo ter sido executado, o treinador avalia a partida, apresentando e discutindo os erros e acertos do jogador, além de planejar quais serão os aspectos a serem melhorados para o próximo campeonato. Esta conversa do treinador, avaliando o jogo e o atleta, é uma reflexão racional, pensada e discutida depois que o jogo (a prática) ocorreu.

Continuando com os exemplos, Pierre Bourdieu (1996) utiliza-se da metáfora do metrô para explicar as trajetórias dos agentes e suas movimentações. O autor imagina os campos sociais como a malha metroviária de Paris, com suas linhas, cruzamentos e estações. Os agentes, a partir de seus *habitus* e seus capitais, saem de estações distintas e se movimentam dentro da rede metroviária. Entretanto, nem todos os caminhos e estações estão disponíveis para todos os agentes. Essas determinações ocorrem devido às forças presentes dentro dos campos, o *habitus*

do agente e os capitais que estão disponíveis para essa movimentação dentro dessa malha metرویاریا.

O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 82).

Pensando a partir desse exemplo do metrô, das estações e de sua rede, Bourdieu compreende que as trajetórias dos agentes estão determinadas a partir de caminhos constituídos pelo *habitus*, capitais (social, econômico, cultural e simbólico), estratégias e os campos em que esses indivíduos estão inseridos. Sendo assim, cada agente possui uma tendência a seguir determinados caminhos que estão relacionados com suas possibilidades de vida. O indivíduo não é totalmente livre para escolher os rumos de sua vida, porém essas possibilidades podem ser alteradas, pois o *habitus* pode ser modificado, os capitais adquiridos e os campos podem sofrer transformações também. Dessa forma, as estruturas sociais não são estanques a ponto de determinar desde o nascimento todas as possibilidades dos sujeitos. Por outro lado, o indivíduo não conseguirá ter todas as alternativas de futuro disponíveis para sua escolha. Pois,

A determinado volume de capital herdado corresponde um *feixe de trajetórias* praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do *campo dos possíveis* oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos, comumente, como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, estatisticamente, da posição e das disposições daqueles que vivenciam tais eventos [...] (BOURDIEU, 2015, p. 104, destaque do autor)

Retomando a metáfora do metrô, se cada agente parte de uma estação, o feixe de trajetórias seria as linhas que passam naquela estação. Essas linhas são determinadas, mas podem levar a outras estações que possibilitam outras linhas. Essa movimentação do agente dependerá do seu *habitus*, da sua estratégia e de seus capitais. É na relação desses fatores que a trajetória acontece. Por isso que o feixe de trajetórias pode ser pensado como possibilidades dentro de um campo de forças, em que a vontade do indivíduo não é o maior determinante. Se for considerado apenas o sujeito, suas aptidões e vontades, a sociologia relacional de Bourdieu perde seu caráter de correlação.

Por isso que a ideia de biografia, o sujeito conduzindo sua vida e ela sendo totalmente pensada de maneira racional, não combina com os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu. Tanto que é possível pensar em trajetórias de classe, pois os agentes que possuem capitais e *habitus* parecidos estão, da mesma forma, em locais similares no campo. Segundo o sociólogo, há uma correlação forte entre as posições sociais (que favorecem a constituição de *habitus*, capitais, estratégias e circulações em campos específicos) e as disposições dos agentes. O autor define essas predisposições como trajetórias modais, que são medianas, tendência central desses agentes a partir de seus grupos sociais.

Daí segue-se que a posição e a trajetória individual não são, do ponto de vista estatístico, independentes na medida em que nem todas as posições de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida: eis o que implica a existência de uma correlação bastante forte entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam ou, o que vem a dar no mesmo, as trajetórias que levaram a ocupá-las e que, por conseguinte, a *trajetória modal* faz parte integrante do sistema dos fatores constitutivos da classe – as práticas serão tanto mais irredutíveis ao efeito da posição definida sincronicamente, quanto mais dispersas forem as trajetórias, como é o caso da pequena burguesia (BOURDIEU, 2015, p. 104, destaque do autor).

Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2002) ressaltam que Bourdieu compreende o indivíduo como um agente socialmente configurado em todos os detalhes. Os gostos, preferências, aptidões, posturas corporais, formas de falar, entonação de voz, escolhas de profissões, entre outros aspectos, seriam socialmente construídos. Essa ação das estruturas sociais seria de dentro para fora, a partir de sua formação inicial, o ambiente familiar. Os interesses e as disposições que aquela família possui dentro da estrutura social contribuiriam para formar os gostos e estilos de vida de cada sujeito. Segundo os autores:

[...] a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Esses gostos e estilos de vida contribuem para formar um grupo que se reconhece enquanto classe dentro da estrutura social, pois frequenta os mesmos espaços e convive com outros agentes que também possuem *habitus* e capitais similares. Isso favorece laços sociais de

amizades, negócios e casamentos, contribuindo para a manutenção desse grupo. Bourdieu (2004) compreende esse grupo como uma classe e o processo de convivência entre pares como a manutenção dessa estrutura social.

[...] o pertencimento a uma classe se constrói, se negocia, se regateia, se joga. E aqui ainda, é preciso superar a oposição do subjetivismo voluntarista e do objetivismo cientista e realista: o espaço social, no qual as distâncias se medem em quantidade de capital, define proximidades e afinidades, afastamentos e incompatibilidades, em suma, probabilidades de pertencer a grupos realmente unificados, famílias, clubes ou classes mobilizadas; mas é na luta das classificações, luta para impor esta ou aquela maneira de recortar esse espaço, para unificar ou dividir, etc., que se definem as aproximações reais. A classe nunca está nas coisas; ela também é representação e vontade, mas que só tem possibilidade de encarnar-se nas coisas se ela aproximar o que está objetivamente próximo e afastar o que está objetivamente afastado (BOURDIEU, 2004, p. 95).

No entanto, mesmo com as trajetórias modais, há frações dessas classes que podem ascender socialmente ou descender¹⁰³. Como cada agente possui um feixe de trajetórias dentro do campo dos possíveis, existe a possibilidade de dois agentes escolherem feixes distintos e terem diferenças em seus percursos (mesmo que o *habitus* e capitais sejam parecidos). Por isso que a ideia de senso prático e estratégia¹⁰⁴ são importantes para pensar essas diferenciações relacionadas ao *habitus*.

Outro aspecto que pode modificar as trajetórias de frações de classe está relacionado ao contexto sócio-histórico de cada agente. Uma geração que passa por um contexto de guerra, por exemplo, tem outras demandas e possibilidades do que a anterior (que não vivenciou esse período conturbado) ou do que as próximas (que terão que conviver com as consequências desse conflito). Nem tudo está sob o comando do *habitus* e capitais. É uma relação que se estabelece também com as circunstâncias socio-históricas (as estruturas sociais).

Por isso que as experiências que cada geração passou, as oportunidades estruturais que foram vivenciadas a partir do *habitus* e capitais de cada agente, contribui para as trajetórias, os deslocamentos e as janelas de oportunidades.

¹⁰³ Por isso que Pierre Bourdieu entende que as pesquisas que consideram análises estatísticas podem indicar tanto as trajetórias modais, quanto os casos que não seguem esse padrão: as trajetórias ascendentes e descendentes. Bernard Lahire (1997) considera que as possibilidades de uma pesquisa estatística sobre especificidades que podem ser observadas se a escala de análise for modificada.

¹⁰⁴ Bourdieu define estratégia como: “[...] embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p. 23)”.

O *habitus* torna-se gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente (daí a ilusão de finalidade), quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que ele carrega consigo a título de *propensão* (para poupar, investir, etc.) de disposição (para o cálculo, etc.), porque se constituiu pela incorporação das estruturas (cientificamente apreendidas como probabilidades) de um universo semelhante. Nesse caso, basta que os agentes se deixem levar por sua "natureza", isto é, pelo que a história fez deles, para estarem como que "naturalmente" ajustados ao mundo histórico com o qual se defrontam, para fazerem o que é preciso, para realizarem o futuro potencialmente inscrito nesse mundo em que eles estão como peixes dentro d'água (BOURDIEU, 2004, p. 130, destaque do autor).

No caso de alguns jovens que foram entrevistados, a possibilidade de uma política de cotas sociais para ingresso no ensino superior (tanto público quanto privado) proporcionou que uma janela de oportunidades se abrisse. Por conseguinte, esses jovens que estavam matriculados no Colégio Godói possuíam capitais e *habitus* que contribuíram para suas aprovações e ingressos no ensino superior. As suas trajetórias estavam ascendendo socialmente, pois esses jovens estavam inaugurando vivências em espaços sociais que seus familiares não tiveram oportunidades de frequentar. Ao mesmo tempo em que há uma ascensão, ocorrem dificuldades relacionadas a esse momento inaugural, já que seus colegas possuem mais capitais e estratégias que facilitam a convivência dentro desse espaço de estudo. Essa facilidade está relacionada aos responsáveis que tiveram experiências anteriores nesses espaços sociais de estudo e formação, podendo conversar, comentar e ensinar aos seus filhos alguns caminhos ou alternativas dentro desse espaço social privilegiado. As primeiras gerações que adentram o sistema universitário enfrentam maiores dificuldades para entender as regras dentro desse campo.

Dessa forma, as vivências que cada agente possui a partir dos capitais, estratégias, *habitus* são possibilidades que serão utilizadas dentro do campo social. Este está constituído de uma forma datada, ou seja, aqueles agentes vivenciam o campo e disputam posições que estão articuladas dentro de um tempo e espaço. Depois de um período (não determinado) o campo pode se reestruturar de maneira distinta, porque está em relação aos agentes e grupos que disputam posições dentro de um contexto histórico definido. Como a vida dos agentes não é uma linha ascendente ou descendente, o que vai ocorrendo com o passar do tempo é uma dialética entre as disposições e as posições, entre as aspirações e as realizações.

Com o passar dos anos, Bourdieu ressalta que o agente vai envelhecendo e se posicionando no campo a partir do que conquistou. Há um processo de desinvestimento, como se a juventude proporcionasse energia para se arriscar, realizar "jogadas" dentro do campo que os agentes mais velhos não fariam mais.

O *envelhecimento social* é apenas o lento trabalho de assumir a perda ou, se preferimos, de *desinvestimento* – assistido e incentivado do ponto de vista social – que leva os agentes a ajustarem suas aspirações a suas possibilidades objetivas, conduzindo-os assim a desposarem sua condição, a *tornarem-se o que são*, a *contentarem-se com o que têm*, inclusive, mediante o empenho em se enganarem a si mesmos em relação ao que são e têm, com a cumplicidade coletiva, além de *assumirem a perda* de todos os demais possíveis, abandonados, aos poucos, pelo caminho, e de todas as expectativas reconhecidas como irrealizáveis à força de terem permanecido irrealizadas (BOURDIEU, 2015, p. 104-105, destaques do autor).

Por conseguinte, o *habitus* apresenta uma dimensão temporal e histórica. Se as ações dos agentes não são livres, ao mesmo tempo em que não refletem unicamente as estruturas sociais, o *habitus* é o encontro de duas histórias: a história individual, que se inicia quando o agente nasce, e a história coletiva, que é a historicidade acumulada da estrutura social dos campos por onde esse agente atua e sofre influências (CORTÉS, 2016). Bourdieu enuncia:

Em poucas palavras, enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. O princípio da continuidade e da regularidade que o objetivismo concede ao mundo social sem poder explicá-lo é o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios – lei interior através da qual se exerce continuamente a lei das necessidades externas irredutíveis às pressões imediatas da conjuntura (BOURDIEU, 1987, p. 76).

Portanto, Miguel Montagner (2007) afirma com relação às trajetórias que

Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida (MONTAGNER, 2007, p. 257).

A próxima seção apresenta as trajetórias dos jovens entrevistados. Por questões de organização e semelhança, optou-se por dividir essas trajetórias em quatro grupos a partir de suas experiências de estudo: os jovens que estão tentando ingressar no ensino superior, aqueles que estão matriculados em cursos técnicos (particulares e federais), os jovens que estão no ensino superior privado e os sujeitos que estão matriculados na UFRGS. Não é a intenção classificar como “melhores” ou “piores” os percursos desses estudantes. Cada um escolheu a partir do que considerou correto, é uma seleção condicionada, e isso tem a ver com *habitus*, capitais e estratégias de cada um. Da mesma forma, essas escolhas estão inseridas em contextos

socio-históricos e familiares, por isso que experiências de escolarização dos responsáveis foram questionadas durante as entrevistas.

Além disso, o enquadramento deste objeto de pesquisa foi produzido por uma antiga professora dos jovens entrevistados. Assim como os demais capítulos, as memórias, impressões e subjetividades de uma professora que nesse momento também é pesquisadora estão presentes. Na medida em que foram consideradas importante, essas impressões foram mencionadas e comentadas como forma de ressaltar que essa análise possui uma historicidade (assim como as demais) que influencia e influenciou a produção dessas narrativas decorrentes desse encontro para entrevista.

5.3. LAURA E LETÍCIA: ESTRATÉGIAS DISTINTAS PARA CONTINUAR OS ESTUDOS NA GRADUAÇÃO

A entrevista com Laura ocorreu no final do ano de 2018, na semana entre o natal e o réveillon. Esse período normalmente é um momento para festas e encerramento do ano. No caso de Laura, havia uma expectativa pelas oportunidades que poderiam surgir para 2019: a jovem estava buscando uma vaga no curso de psicologia. Já tinha realizado o Enem e estava aguardando o vestibular da UFRGS.

A trajetória de Laura é semelhante a de outros entrevistados até determinado ponto: estudante de escola pública que nunca reprovou e terminou o ensino médio com aprovação no vestibular da UFRGS (para letras licenciatura com habilitação em português e inglês). No entanto, depois de quatro semestres, a jovem desistiu de continuar o curso e voltou a fazer cursinho pré-vestibular para conseguir uma vaga na faculdade de psicologia. Esse momento de repensar a vida e refazer suas escolhas perpassou toda a entrevista.

Pesquisadora: Mas tu pediu pra sair mesmo ou tipo, tu trancou?

Laura: Não, eu tranquei. Aí eu tranquei e não tinha excluído matrícula, nada...E aí eu me dei conta que que eu gostava dentro da Letras era tudo que era relacionado a psicolinguística. Psicologia da educação, quando eu tive também foi sensacional e eu fiquei “Nooooossa!!! Essa cadeira é muito boa!!!”...que ninguém gostava e só eu ficava lá tipo “Ai, que cadeira maravilhosa!!!”...[risos]...Psicologia da Educação, Psicolinguística, tudo que era relacionado a isso, tipo, a...aquisição da linguagem, essas coisas era o que eu gostava dentro da Letras, e o resto eu odiava... E aí eu pensei “Bah, será que não é psicologia?”, daí eu comecei a pesquisar, fui olhar os currículos, das faculdades...por aí afora... falei com amigas minhas que fazem...daí eu “BAH!” e brilhou o olho assim...é psicologia! Aí eu pensei “bom, se eu quero psicologia eu vou ter que estudar mais porque a concorrência é bem diferente, né”...aí esse ano, entrei no cursinho, consegui monitoria também, né, porque daí eu não precisava pagar o cursinho, eu só tinha que trabalhar... (LAURA, 2018).

Essa decisão foi aceita pela família da jovem que percebia que alguma coisa estava errada. Segundo Laura, no quarto semestre ela voltava chorando para casa, esgotada e decidiu por trancar a faculdade. Esse sentimento não estava presente desde o início da graduação. Pelo contrário, no começo havia um entusiasmo pelas cadeiras:

Laura: E aí...já fui direto, né, tipo baaahhhhhh minha vida, me encontrei, gosto de inglês, gosto de literatura, adoro português, então é isso aí... E aí eu fui estudando, daí eu bah, muito legal, gostei...mas não tô me achando tanto assim...mas gostei de Linguística, principalmente que eu tava apaixonada assim, super achei que eu ia seguir carreira nessa área...aí eu fui, continuei estudando por quatro semestres...quase fechei dois anos...e daí no quarto semestre, eu simplesmente vi que não era mais... eu fiquei tipo BAH! Acho que...(LAURA, 2018).

A decisão foi por cancelar a matrícula e voltar aos estudos. É necessário destacar que ao contrário de Virgínia ou Valentina, Laura não quis tentar a transferência interna para outro curso da universidade. Sobre essa questão, a jovem explica:

Laura: Eu pensei em fazer, porque é óbvio, né, que era o que eu queria...mas era recálculo da nota do vestibular que eu já tinha feito. Daí eu fiz, sei lá...400 e pouco pra entrar na letras e é 620 pra psicologia. Sem falar que não abre muitas vagas para psicologia, então...

[...]

Laura: É, não... E aí eu ia ter que ficar esperando muito tempo, daí eu pensei “Bah, é mais fácil eu começar a estudar de uma vez, do que ficar perdendo tempo”...Eu pensei em fazer algumas cadeiras na Psicologia, no outro semestre, fazer só cadeira de psicologia pra ver se eu ia gostar...mas aí eu ia perder um, ia perder seis meses estudando pro Enem, por exemplo...Aí...não ia valer a pena também, eu decidi começar a estudar de uma vez...e se ano que vem, se eu tiver que estudar de novo, vai de novo...(LAURA, 2018).

Interessante pensar nas estratégias e cálculos que cada sujeito faz buscando alcançar os objetivos desejados. As outras entrevistadas pediram transferência interna, sendo que Virgínia trancou um semestre e começou em outra instituição federal um curso de química. Já Laura ficou com medo de estar com a faculdade trancada e passar no vestibular com este vínculo pendente. Por isso decidiu pelo cancelamento, já que não estava com a disposição de voltar a cursar letras. Em outro momento da entrevista, quando questionada se ela não pensava em uma vaga através do ProUni, a jovem responde que tem medo da comprovação dos documentos porque seu pai é autônomo. Suas estratégias de atuação são elaboradas a partir de um receio que algo aconteça errado. Talvez por isso tenha decidido por uma alternativa que retorna ao início: se preparar para a aprovação em um novo vestibular.

Por isso, diante das alternativas consideradas possíveis, Laura se inscreve como monitora de um cursinho pré-vestibular particular. Ser monitor em um cursinho é trabalhar um

turno dentro da empresa para ter o direito de assistir às aulas no outro turno sem pagar a mensalidade. O cursinho em que Laura trabalha possui também uma escola de ensino médio. À vista disso, Laura foi monitora dentro da escola, atuando com os professores e estudantes do primeiro ano do ensino médio¹⁰⁵. O turno era das 7h às 12h30 e as aulas do cursinho começavam as 14h até às 18h15. Ou seja, a entrevistada passada praticamente todo o dia na instituição e considerou que essa experiência não foi produtiva para os seus estudos:

Laura: É. E aí foi isso o ano inteiro...e aí eu chegava em casa não conseguia estudar, de noite, óbvio né, porque eu já tava esgotada...mas ao mesmo tempo eu sentia que eu não tava estudando nada...então esse ano foi...bem...
[...]
Laura: [...] Mas era muito cansativo...foi muito cansativo...e aí me atrapalhou muito esse ano, eu não conseguia, tipo, parar “bom, agora eu vou focar e estudar”, porque daí tinha barulho da recepção, tinha barulho da aula, tinha que parar o tempo inteiro pra fazer alguma coisa...então não foi algo que...super beneficiou, sabe? E aí eu não tô muito confiante pra esse ano, mas...(LAURA, 2018).

Sobre o seu ensino médio, a jovem comenta que ingressou no Colégio Godói no segundo ano. O primeiro ano do ensino médio ocorreu na escola em que ela havia estudado a vida toda. É uma instituição que fica próxima à sua casa, no bairro Jardim Lindoia, zona norte de Porto Alegre. Laura não gostou da maneira que a escola estava organizando as aulas do ensino médio, achou o ensino “fraco” e decidiu pela transferência. Primeiramente, tentou vaga em outra instituição estadual de ensino médio. Como não conseguiu, fez a matrícula no Colégio Godói. A indicação ocorreu por vizinhos que conversando com a mãe de Laura, afirmaram que a escola era organizada e de boa qualidade.

Quando questionada sobre a troca, Laura afirma que gostou dos dois anos que esteve lá. Comenta das amizades que construiu com alguns colegas (permanecendo o contato entre eles) e da admiração que teve por alguns professores, que contribuíram para ela decidir pela licenciatura e se inscrever no vestibular para letras.

Pesquisadora: E o que tu achou desses dois anos do Godói?
Laura: Olha...pra mim foram muito bons assim. Até porque foi o que me ajudou a decidir entrar na Letras, por causa de vocês e tals...a outra profe de História que eu esqueci o nome dela...que eu também, não sei se tu lembra que teve uma época que eu queria fazer história...que eu conversei com vocês e tals, mas foram muitos professores de lá, a [PROFESSORA DE PORTUGUÊS] também...que aí eu falava assim “Nooooossa, muito meu exemploooo, quero ser professora de português também!”... Então, foi muito lá que eu decidi o que eu queria fazer... foi por causa do Godói, na verdade, por causa dos exemplos que eu tive lá dentro. E as amizades também...porque as amizades que eu fiz no Godói, eu sigo com elas até hoje assim... tem pessoas que eu converso até hoje, que eu conheci lá (LAURA, 2018).

¹⁰⁵ Laura comentou que organizava a sala de aula para os professores: apagava o quadro, buscava as cópias das atividades ou conteúdos, montava os projetores, guardava os notebooks, etc.

A família de Laura é composta por ela, um irmão cinco anos mais novo e os pais. O irmão ingressou a pouco no primeiro ano do ensino médio (em uma escola estadual que não é o Colégio Godói). Sua mãe possui o ensino médio completo, mas não continuou ou estudos. Seu pai se formou em administração depois de oito anos cursando. Segundo a jovem, a faculdade que seu pai frequentou era no interior, mas ela não lembrava o nome. A família de Laura é parecida com a família de Ricardo (outro entrevistado): os núcleos familiares possuem trajetórias de estudos distintas. Enquanto a família do pai tem representantes com mestrado e doutorado, inclusive o avô paterno de Laura é formado em direito e foi delegado de polícia, a família da mãe não seguiu estudando, finalizando a escolaridade básica.

Pesquisadora: Da tua família, sem ser teu irmão e tal, tem mais gente na faculdade?

Laura: Tem. Agora tem uma prima minha...que é doutora agora...em... ela fez biblioteconomia, ela foi fazer o doutorado na Espanha e tudo mais...agora ela é doutora... tem um primo meu, que é irmão dela inclusive, que é doutor em filosofia...

Pesquisadora: Ah, tem bastante...da carreira acadêmica!

Laura: É...tem. Mais do lado do meu pai assim...que do lado da minha mãe não tem...E...quem mais? E aí tem a irmã deles, também, tá fazendo...pedagogia da UFSC...que ela é de Santa Catarina, ela é de Floripa mesmo...Ah não, na verdade sim, sim...A família do meu pai é bem formada...as minhas duas tias são formadas...a mãe desses que eu acabei de falar, ela...eu não me lembro se ela é doutora ou se ela é mestre...mas é algo assim...e também pedagogia...essa minha tia também, a outra tia também...faz...é formada em pedagogia, mas nunca exerceu...eess...essa minha tia eu acho que ela é psicopedagoga na verdade... eeee...agora tamo eu e a minha prima, mais nova não, porque tem meu irmão e a irmã dela, mas agora tá...eu e ela no cursinho assim tentando...ela quer engenharia ambiental...e eu psicologia, né? Tanto que ela faz no [NOME DO CURSINHO] também...aí agora estamos as duas. Meu vô também é formado...direito...pai do pai...

Pesquisadora: A família do teu pai investiu bastante em educação.

Laura: É. Ele é delegado de polícia...aposentado né?...Mas, realmente, a família do meu pai...é bem...

[...]

Pesquisadora: E a tua mãe é uma família mais... de agricultor assim?

Laura: É... o vô e a vó batalharam a vida toda assim, né, tipo... tudo que é coisa...mas...não sei assim, porque eles nunca tiveram muito dinheiro...então não...não foi fácil assim... “Ah, vai pra faculdade”...então a mãe não é formada, a tia também não, o tio também não...e aí os filhos da minha tia, não sei, eles meio que não quiseram seguir...mas aí nunca fez faculdade, daí o outro...eu não me lembro se ele chegou a fazer faculdade ou algum técnico...talvez tenha sido faculdade, mas eu não sei exatamente o que que é... e a esposa do meu dindo também...é formada...administração, eu acho. Mas...do lado da minha mãe já não é tanto assim essa questão acadêmica...é mais de trabalho mesmo... Mas eu também, eu quero muito seguir a carreira acadêmica, assim, que eu acho que é mais...sei lá... mais segura, digamos assim...(LAURA, 2018).

Durante o período em que estava no Colégio Godói, Laura não estagiou. Seu pai possui uma revenda de carros e a sua mãe trabalhava há pouco tempo como faxineira em uma academia. No momento da entrevista, a mãe tinha saído do emprego e iria começar a trabalhar

na loja da família. A experiência de trabalho de Laura começou depois que ela estava na faculdade: por um período deu aulas de inglês em um curso particular. Ela recebeu o convite por que terminou todas as etapas do curso e a diretora sabia que ela estava na faculdade de letras.

Laura: [...] e aí também foi a experiência que me fez, tipo, “Bah, super adoro sala de aula”...E eu realmente gosto...mas eu não me vi dando aula em nada, tipo...básico, assim, eu realmente quero dar aula no futuro...sei lá, dar aula em...em técnicos, até na própria faculdade futuramente, se Deus quiser...mas não assim, tipo, dar aula pro colégio, dar aula pra...por que não tinha nada que eu quisesse estudar pra dar aula.

Pesquisadora: Mas tu deu aula num cursinho então?

Laura: Não, ah é, de inglês...sim...porque daí eu já tinha a formação, no caso, e daí comecei na letras e tipo “Bah, super me achei”.

Pesquisadora: Era pra criança?

Laura: Não, era pra quem tava começando o curso. E aí eu dei aula pra dois adultos...eu peguei umas turmas assim aleatórias e depois eu dei aula pra dois adultos...e aí foi uma experiência muito louca assim, tipo, nooossa! E aí preparar aula e tudo mais... e aí eu me dei conta que eu gostava muito dessa coisa de preparar aula, que a minha chefe sentada comigo, e me explicava tudo que acontecia, tipo “Ah, quando tu explicar esse assunto, depois esse, a pessoa vai fazer um link, daí tu ajuda ela a lembrar, trazer”...e ela me explicava tudo isso. E aí depois, bem depois que eu deci..., já tinha decidido a psicologia, aí eu comecei a pensar nisso, eu me dei conta que era o que eu gostava mesmo não era bem, tipo, planejar a aula, era entender como que aquilo ali funcionava...e eu “Noooooossa, isso é muito psicologia!”...Aí eu...foi mais um brilho assim, “ôh, é psicologia mesmo”...e aí...agora tamo aí, batalhando...(LAURA, 2018).

Sobre essa volta ao cursinho, a jovem considerou horrível retomar os estudos nas disciplinas em que ela nunca teve um bom desempenho: matemática e química. Ainda mais porque ela estava um tempo sem retomar esses conteúdos. “Mas aí essas outras que não tem o que fazer, não tem saída, ou tu entende, ou tu não entende...e eu sou da parte do não entende...aí tá um terror, assim, é isso que mais me pega...(LAURA, 2018)”. Além disso, a jovem comenta que sente falta do ambiente acadêmico e considera o cursinho um espaço chato:

Laura: Ai...é muito... cansativo, assim...claro que parece aqueles negócios de “Ai, piá”...mas é uma coisa muito... sabe? É aquela coisa dos professores fazendo as piadinhas de sempre e tal...tem um clima bom, porque tem professores que realmente...ããã...se aproximam de ti, ainda mais trabalhando ali dentro...que são super teus amigos, assim, te apoiam mesmo, mas...ai, é um ambiente muito chato...muito chato...já não vejo a hora de...entrar pro mundo universitário de novo...(LAURA, 2018).

No que concerne às suas vivências dentro do espaço acadêmico, Laura comenta sobre a sua “abertura de mundo”. Ao contrário de outros cotistas, não aborda sobre as diferenças de vida e oportunidades. O que impactou sua vida foi perceber o outro, outras maneiras de ser e de pensar. Pode-se inferir que o *habitus* de Laura era constituído a partir de uma família “tradicional”, com pais heterossexuais casados, frequentando a igreja católica (tanto que a

jovem fazia desde o tempo da escola o CLJ – Curso de Liderança Juvenil), os filhos dedicados aos estudos e comportados, longe de outras discussões e comportamentos mais plurais. Contudo, a jovem decide frequentar um curso “de humanas” e se depara com outras maneiras de ser e viver. Ela comenta que foi um susto a princípio:

Laura: É, demorou bastante tempo assim, porque...é uma realidade bem diferente, né?...daí eu de CLJ, criada em casa assim a pão de ló...e aí caí no [CAMPUS DO] Vale...e aí eu...[suspiro]... “Meu Deus, o que que é isso? Que lugar é esse? Onde estou? Que pessoas são essas?”...[risos]...Aí eu demorei pra me... pra me abrir assim pra fazer amigos, digamos assim. E aí... mas depois eu me achei e aí me achei com meu pessoal...e aí...a gente mantém contato bem...bem forte assim. Aí às vezes a gente sai, claro... é raro eu sair com eles, mas...mantém contato.

Pesquisadora: Tu sentiu o baque desse momento CLJ e parar no meio do Campus do Vale?

Laura: Muito! Nossa, completamente! Completamente, completamente...foi muito diferente. Foi muito estranho, porque era uma realidade completamente diferente da minha, completamente diferente! E aí eu fiquei assim “Meu Deus! O mundo está perdido!”...só que...foi assim ó...graças a Deus que eu entrei na Letras, que eu estive no [CAMPUS DO] Vale, que eu convivi com pessoas muito diferentes de mim...porque eu aprendi realidades que eu não tinha! Uma visão de mundo que eu não tinha! Definitivamente assim...abriram as portas assim...porque eu realmente não tinha, por exemplo, a questão LGBT...nunca imaginava o que eles viviam, sabe? Tipo, perto assim... de viver, de ter amigos que vivem problemas sérios, reais...e aí...de ter esse contato, sabe? E eu fiquei “Nossa!”...que bom que isso aconteceu comigo, porque realmente, me mudou totalmente...muito melhor né? (LAURA, 2018).

Mesmo que no Colégio Godói existissem discussões sobre temas como racismo, homossexualidade ou feminismo, Laura não prestava muita atenção. Jovem de família “padrão” que frequentava o CLJ¹⁰⁶, considerava esses discursos desnecessários:

Laura: É...é, isso era uma coisa que eu não tinha, assim, que...até por exemplo a... as pessoas ali na minha volta também não tinham isso...essa questão de...de... luta feminista mesmo, de...de... indagar, de perguntar, de não deixar as coisas quietas, sabe? É tipo “Ai, nada a ver, isso aí é mimimi”...eu era essa pessoa, eu era essa pessoa chata, que ficava tipo “Ai, pelo amor de Deus... para de encher o saco, sabe? Tipo, vocês não tem mais o que falar?”...as meninas, às vezes, da turma...que realmente tavam sempre indagando, tavam sempre lutando, porque elas já tinham essa consciência e eu não tinha! E agora eu sou a pessoa chata da família que fica, tipo, “isso foi péssimo”...e aí...mas dou graças a Deus por isso...Meu Deus! Sou uma pessoa muito mais iluminada agora, porque...eu tinha outra cabeça... Eu tinha total outra cabeça, entrei lá...e aí no início eu ficava tipo “Que isso? Que isso? Que isso? Que isso?”...aí eu não, só um pouquinho. Tô pensando muito errado...e aí refiz a minha cabeça...bem aquilo, eu me lembro que tu tinha falado que... estudar história, por exemplo, é abrir horizontes... mas só de tá na faculdade, de tá nesse ambiente, já super abriu a minha cabeça mesmo...(LAURA, 2018).

¹⁰⁶ O Curso de Liderança Juvenil (CLJ) surgiu em Porto Alegre e completou 45 anos em 2019, sendo o mais numeroso movimento jovem da Igreja Católica na Região Sul do país. Reúne aproximadamente dois mil jovens na capital. Maiores informações ver: <<https://www.arquidiocesepoa.org.br/single-post/2019/07/18/CLJ-celebra-45-anos-com-missa-na-Par%C3%B3quia-S%C3%A3o-Pedro-em-Porto-Alegre-neste-s%C3%A1bado-20>> Acesso em: 18 out. 2019.

A respeito do CLJ, Laura continua participando. Inclusive, pensou em ser professora da crisma ou catequista na paróquia em que ela frequenta. Por causa do vestibular decidiu adiar essa função.

Letícia foi a jovem que concedeu a primeira entrevista para este trabalho. O encontro aconteceu no dia em que ela foi se matricular em um cursinho pré-vestibular popular¹⁰⁷ para fazer a “revisão”, modalidade de aulas que enfocam alguns tópicos mais comuns de aparecerem nas provas do vestibular da UFRGS. Letícia pretendia cursar a licenciatura de Educação Física, enquanto a sua atual namorada (que já estava naquele cursinho) se inscreveu para a licenciatura de História.

Letícia possui uma trajetória que mescla uma experiência como atleta de alto nível (quando estava finalizando o ensino fundamental e ingressando no ensino médio), um desejo de passar em um concurso público¹⁰⁸ com um bom salário e estabilidade e, ao mesmo tempo, iniciativas empreendedoras que passaram por vendas de trufas até compra de franquias em outro estado. Atualmente, sua renda provém de empregos informais.

A família de Letícia é composta por pai, mãe e irmã mais velha. Todos viviam próximos ao Colégio Godói, quando em 2011 o casal se separou. Houve uma divisão familiar: a mãe e a irmã permaneceram juntas enquanto Letícia e o pai foram morar com os avós paternos em um bairro distante da escola. Como o Colégio Godói possui uma boa localização para transportes públicos, a jovem continuou na instituição e passou a pegar um ônibus para ir estudar.

Letícia sempre foi estudante de escola pública em Porto Alegre. O ensino médio foi um momento agitado em sua trajetória por três aspectos: o primeiro se refere a sua performance como atleta de judô, treinando desde o final do ensino fundamental para competir em alto nível (inclusive estava se preparando para concorrer a uma vaga na seleção de base do judô brasileiro). O segundo aspecto se relaciona com a separação de seus pais e, por fim, o terceiro aspecto tem a ver com a sua orientação sexual, pois foi no ensino médio em que a jovem se descobriu lésbica.

A descoberta aconteceu no primeiro ano, mas Letícia assumiu para a sua família somente no terceiro ano. Além disso, informou que estava namorando e que se mudaria de estado para viver com a namorada quando acabasse as aulas. Elas se conheceram através do

¹⁰⁷ Para saber mais sobre um dos cursinhos pré-vestibulares populares que existe em Porto Alegre conferir Silva e Silva (2016).

¹⁰⁸ Letícia respondeu no questionário que seu desejo para os próximos anos seria “Entrar em uma faculdade e passar em um concurso”. Além disso, comentou sobre sua classificação em alguns concursos.

judô e namoraram à distância por um ano. Após o término do ensino médio, Letícia se transferiu para o Rio de Janeiro com o apoio da família. Sobre este momento, Letícia comenta:

Letícia: Sim, minha família é muito maravilhosa nessa questão. Até porque...o que tinha pra sofrer com preconceito foi no começo, que eles né...mas também foi tranquilo, assim, tipo, “Ai, a gente não entende, mas tudo bem”...Só que tipo assim, eu me assumi e tô indo embora, tô indo casar, sabe? [risos]

Pesquisadora: A família imaginou uma coisa...

Letícia: Mas mesmo quando...eles sabiam desde criança, né, eu sempre fui um guri assim...Desde os meus sete anos eles sabiam que eu ia namorar meninas...só que...quando eu fui embora, eles falaram assim “Filha, tu tá indo embora pra namorar outra menina, pra casar com ela...tudo bem...Se tu precisar de alguma coisa a gente tá aqui”, sabe, sempre eu tive uma base muito boa...e também por serem muito mais jovens, né, acho que eles tem a cabeça um pouco mais aberta...[...] (LETÍCIA, 2018).

Os pais de Letícia eram vizinhos e começaram a namorar ainda adolescentes, engravidando da irmã de Letícia cedo. Sobre a escolaridade, a mãe de Letícia estudou até a quinta série e concluiu o ensino fundamental pela modalidade EJA. Começou o ensino médio também pela EJA, porém não concluiu. Já o pai concluiu o ensino fundamental e parou de estudar. Depois retomou o ensino médio pela EJA e não finalizou. Com relação ao trabalho, a mãe de Letícia já trabalhou como secretária e atualmente é diarista. Letícia afirma que já conversou com sua mãe sobre mudar de atividade para não ficar trabalhando em uma ocupação que necessita de esforço físico.

[...] Minha mãe chegou a trabalhar como secretária um tempo. Minha mãe é uma mulher muito bonita, né, e muito inteligente. Só que não quis terminar de estudar e tal...e aí sempre trabalhou com isso... daí eu falei assim “Ah, mãe, tu tá com 41 anos, tá toda...” querendo ou não faxina... [PALAVRÃO] o corpo, né, bah pesado...Aí ela falou assim “Ah, mas é porque aqui eu consigo ganhar o dinheiro que eu quero, trabalho quando eu quero”, então ficou bem acomodada [...] (LETÍCIA, 2018).

O pai é motorista. Trabalhou um tempo na UFRGS, como motorista do curso de biologia, levando os estudantes e professores para as saídas de campo. Depois, foi motorista de funerária e atualmente comprou um caminhão e trabalha como autônomo para uma fábrica de cimento, entregando o material nas lojas e construções. A irmã mais velha terminou o ensino médio (no Colégio Godói) e fez dois cursos técnicos (Edificações e Estradas) na Escola Técnica Estadual Parobé¹⁰⁹. Chegou a trabalhar na área, no entanto a empresa faliu e ela não conseguiu se recolocar no mercado de trabalho. Por isso, começou a trabalhar como manicure em um salão

¹⁰⁹ A Escola Técnica Estadual Parobé é uma instituição centenária que está em funcionamento em Porto Alegre. Atualmente oferece curso de ensino médio e cursos técnicos de Estradas, Edificações, Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Estradas. Para maiores informações ver: <http://www.cteparobe.com.br/> Acesso em: 25 out. 2019.

de beleza: “[...] só que a minha irmã sempre fez unha, essas coisas assim...daí ela, meio que pegou um bico assim... [...] (LETÍCIA, 2018)”.

A jovem afirma que seus pais sempre incentivaram ela e a irmã nos estudos: “Sim, muito, tanto que minha mãe quanto meu pai...eles assim ó...não tinha... ‘Não, o que tu precisa? Tu não vai fazer nada enquanto tu tiver que estudar’... Não pedia pra gente trabalhar...(LETÍCIA, 2018)”. A irmã trabalhou durante o ensino médio em uma imobiliária e o combinado era: “[...] “Se começar a ir mal nas notas, tu vai largar teu emprego”...essas coisinhas assim “Se tu for mal na escola tu vai largar teu emprego”...(LETÍCIA, 2018)”. Já Letícia chegou a estagiar em uma empresa de roupas enquanto estava estudando no Colégio Godói e depois vendia trufas para conseguir um dinheiro extra. Ela própria produzia e vendia em vários locais, inclusive na escola:

As trufas era uma maneira boa, apoiava tipo assim, eu vendia...dava quase mil reais com trufa por mês...só que tipo assim, eu vendia lá e eu vendia na rua, por que eu tinha os pontos certos que eu ia... e nas competições de judô eu vendia também né...então sempre foi uma coisa assim, tipo, minha irmã também se virou muito desde cedo, sabe? (LETÍCIA, 2018).

Importante destacar que em um momento da entrevista essa questão da importância dos estudos apareceu. A concepção de que a escola e o capital cultural relacionado a ela são importantes, acima de outros campos (como o esportivo) em que a jovem também estava atuando e buscando conseguir boas colocações para seu futuro. Letícia comentou que ficou irritada com seu professor de judô quando ele sugeriu que a atleta deixasse de lado a escola e focasse a sua energia para conseguir a vaga na seleção nacional de judô. Devido aos treinos e competições, Letícia perdeu algumas avaliações e estava preocupada com a possibilidade de reprovação no terceiro ano do ensino médio enquanto que o professor queria somente o resultado do judô.

Letícia: [...] e eu também, com 16 anos eu tive uma hérnia de disco, né? Eu quebrei os dois tornozelos, eu tenho todos os dedos da mão quebrados...e aí...tu desgasta sabe? E naquele último ano também, eu tava indo pra seletiva nacional...daí ser atleta de base mesmo, seleção brasileira, eu tava muito mal no Godói...foi na época de provas... e daí meu professor de judô falou pra mim assim “Ah, mas se tu não passar tem ano que vem”... e aquilo pra mim foi tipo...o cúmulo, sabe? De colocar o esporte acima do teu estudo, sabe?

Pesquisadora: Mas ele era o professor do judô, né?

Letícia: Sim, mas... o esporte tem que ser só um complemento, né, tipo, o estudo vem primeiro.

Pesquisadora: Sim, mas ele queria a medalha.

Letícia: Sim, mas aí, tipo, pra mim foi o cúmulo do absurdo, sabe? Por que, tipo, tu não tá privando pelo teu atleta como pessoa, formação pessoal, tipo... E tipo, isso pra mim era inaceitável, então pra mim meio que morreu ali, sabe? Quando eu voltei pra cá, eu fui treinar umas vezes, só que...não rola mais, sabe? E eu era apaixonada pelo

judô, o judô era tipo AHHHHHHHHH...judô, judô, judô!!! E hoje em dia...brochei total, assim, sabe, com esporte...eu gosto de jogar futebol, e tal, marco meu futebol tal...mas judô... (LETÍCIA, 2018).

O trecho em destaque da fala de Letícia evidencia o esforço corporal que o campo esportivo exige dos atletas que buscam estar em seleções nacionais e competir nos melhores torneios. A jovem com dezesseis anos já havia desenvolvido uma hérnia de disco e teve outros traumas devido aos treinamentos e a dureza de uma rotina de preparação e lutas. Tanto que ela usa a expressão “tu desgasta”, como se seu corpo de atleta fosse uma máquina, que tivesse prazo de validade, e a partir dos treinos e competições vai deixando de ser útil e de ter o mesmo desempenho que antes.

Depois de finalizada a escola, Letícia se transfere para o Rio de Janeiro e foi viver com a namorada. As duas começam a estudar para concursos públicos e conseguiram ser aprovadas em seleções diferentes para a Petrobrás (Petróleo Brasileiro S. A.) em 2014. A namorada foi chamada no primeiro concurso e começou a trabalhar, enquanto Letícia esperava a sua vez. Contudo, a Operação Lava Jato¹¹⁰ iniciou suas atividades em março de 2014, atrapalhando os planos da entrevistada. Ninguém mais daquele concurso foi chamado e Letícia ficou trabalhando em shopping e outras atividades que apareciam.

A namorada trabalhou na Petrobrás por aproximadamente um ano e meio e decidiu aderir a um plano de desligamento voluntário, saindo da empresa para montar seu próprio negócio. Nesse momento, houve uma mudança de perspectiva: da estabilidade de um concurso público para o discurso empreendedor que motivou o casal a trocar de estado e comprar duas franquias. Letícia e a namorada partem do Rio de Janeiro para o Espírito Santo e adquirem uma franquia de sorvete e outra de salada.

Pesquisadora: Por que o Espírito Santo?

Letícia: A gente, ela tem um pé no Espírito Santo, né... parte da família... já conhecia, daí a gente foi num carnaval lá e eu amei...ah, é maravilhoso lá, maravilhoso...assim, é um Rio de Janeiro que não foi descoberto, então, tipo...é lindo, é quente, mas não é tão quente como o Rio e as coisas fluem melhor, não tem aquele trânsito absurdo...

Pesquisadora: Sim, não tem aquele turismo do Rio

Letícia: É...é horrível...Rio de Janeiro é horrível... e daí a gente abriu a empresa... e aí veio a desgraça...

Pesquisadora: Que era, tipo, de sorvete né?

¹¹⁰ A Operação Lava Jato compreende um conjunto de investigações que estão em andamento pela Polícia Federal com o objetivo de apurar um esquema de lavagem de dinheiro relacionadas à Petrobrás, doleiros, políticos e empresários. Os resultados das investigações, julgamentos e prisões influenciaram a política nacional desde 2014, levando ao golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff, a prisão de Lula e a eleição de Bolsonaro. Para maiores informações ver: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/caso-lava-jato/atuacao-na-1a-instancia/investigacao/historico> Acesso em: 25 out. 2019.

Letícia: Isso. Era uma franquia de sorvete e uma saladaria, eram duas né? Que a gente...aí depois a gente abriu uma terceira em Franca, São Paulo...só que era meio...a gente...

[...]

Letícia: Só que a gente quebrou as três, porque...tipo assim, a gente tinha dezenove anos quando a gente abriu a empresa...dezenove... (LETÍCIA, 2018).

Importante destacar que Letícia não possui uma família empresarial, ou seja, as disposições e competências que poderia adquirir através das vivências familiares não estão disponíveis para a jovem. Dessa forma, seu *habitus* familiar foi constituído a partir de pais que trabalharam desde cedo, mas não gerenciaram nenhuma empresa. Pelo contrário, foram trabalhadores autônomos ou tiveram algumas experiências de carteira assinada. As jovens tiveram coragem e disposição para investir seu tempo e dinheiro em experiências novas que acabaram não resultando de maneira positiva. Por um lado, tiveram um contexto estadual que não favoreceu e, por outro, não tinham capitais suficientes para decidir quais as melhores opções para manter os negócios funcionando. Como exemplo, pode-se mencionar a compra de uma terceira franquia em um estado distante enquanto não tinham pago as duas primeiras. Os sonhos foram maiores que as possibilidades de realização.

Sobre a compra dessa outra empresa, Letícia explica que a oferta era propícia e elas decidiram apostar:

Porque tava vendendo por barbada, era da mesma franquia que a nossa, né, então a gente já tinha todo o know-how de como, e tinha um sócio também que só [PALAVRÃO] com a gente... e a gente “Ah, vamos tentar? Vamos” e foi pagando aos pouquinhos...só que... daí deu...tipo, no Espírito Santo teve uma crise muito grande, não sei se tu lembra?... Que ficou sem polícia e tudo mais...e daí naquela época a gente quebrou a saladaria... porque a saladaria tava tipo assim ó: se pagando. Sabe? Tipo...tava tendo... que a gente já pegou ela funcionando...que o cara não sabia administrar e era muito sujo e né? E a gente foi arrumando ela...só que a gente precisava trabalhar pra pagar as coisas... (LETÍCIA, 2018)

O contexto estadual que contribuiu para o fechamento das empresas foi uma greve dos policiais militares¹¹¹ do Espírito Santo que começou em fevereiro de 2017 provocando uma crise na segurança por cerca de um mês. Letícia relata que ficou quinze dias com as empresas fechadas, sem conseguir vender nada e com medo:

¹¹¹ Em fevereiro de 2017 começou uma movimentação dos familiares da Polícia Militar reivindicando melhores condições de trabalho e reajuste salarial. Esses familiares impedem a saída dos agentes e viaturas dos batalhões, deixando as cidades sem policiamento e favorecendo roubos, saques, assassinatos e o crescimento da violência. As Forças Armadas foram chamadas e a Força Nacional também atuou para conter a onda de violência. Depois de 22 dias houve um acordo entre governo e a policiais militares encerrando a greve. Para saber mais ver: <https://veja.abril.com.br/brasil/entenda-a-crise-de-seguranca-publica-no-espírito-santo/> Acesso em: 25 out. 2019

Letícia: Só que daí a gente ficou quinze dias sem trabalhar, pagando funcionário...sem vender... e aí foi uma [PALAVRÃO]...

Pesquisadora: A polícia fez greve, né?

Letícia: Isso! Aí entrou o exército...foi tipo uma intervenção do exército...foi te falar assim ó, foi 15 dias, mais ou menos, que durou...os seis primeiros a gente não saiu de casa...não tinha condições...tipo assim, de tu ouvir tiro, a gente morava na beira da praia, assim, tipo, numa parte nobre, sabe? Tu ouvia tiro na rua assim, pessoal se matando e esfaqueando também, foi bem pesado assim sabe...e quando a gente foi no mercado, depois de seis dias, eu me senti, foi bem né? Aqueles direitistas...eu me senti na Venezuela! Não tinha nada nas prateleiras! [risos] Não tinha as coisas na prateleira, sabe? Pessoal meio que desesperado, comprando as coisas, por que não chegava as coisas, não tinha, não tava funcionando...o Estado morreu, sabe? Tipo aí... 15 dias de sabe? Caos! Sem importar e nem exportar nada e o que tem ali é o que tem...e aí a gente quebrou essa, daí tipo, se [PALAVRÃO]...o complicado além do relacionamento nosso, é que a gente saiu do estado e foi morar num estado que a gente não conhecia ninguém...pra abrir duas empresas e trabalhar o dia inteiro juntas...

Pesquisadora: Sim! E trabalhar...e relacionamento com trabalho é difícil...

Letícia: Exatamente. E daí tipo assim, eu saía pra trabalhar com ela e voltava pra casa com ela, então tipo, não tinha aquele descanso, eu não conhecia outras pessoas e tudo mais... (LETÍCIA, 2018).

O resultado dessa crise na segurança para a entrevistada foi o fechamento das empresas, dívidas e processos judiciais e o fim do relacionamento de quatro anos entre elas. Letícia decide voltar para Porto Alegre, ainda em 2017, retornando à casa do pai e dos avós paternos. Sobre esse período, a jovem resume:

Sim... Aí tá, mas foi isso, daí eu vim pra cá...sem, tipo, passei anos sem estudar...fiz uns concursos mas não deu em nada...mas sem estudar nada, não me formei, não fiz nada, não tinha profissão, daí eu falei assim “que que eu vou fazer da minha vida?” né... daí eu voltei pra casa da minha mãe, dos meus pais, tipo, minha família super tranquila, que me acolheu, sempre falou que eu podia voltar...uma base bem estruturada...e daí eu falei assim “Ah, eu gosto de fazer massagem”...sempre gostei, acho que eu vou procurar um curso sobre isso...quando eu fazia judô sempre fazia massagem em todo mundo e tudo mais... e daí eu fiz um curso disso, fiz um curso, dois meses e meio... e comecei a trabalhar na área, né, tipo, ainda sou um bebezinho na área, assim, porque tem que divulgar muito...tem que...só que eu sou meio preguiçosa...só que daí vai indo, devagarinho né...hoje em dia, com essa crise que tá, as pessoas acham que massagem é uma coisa supérflua, que dá pra trocar e então não faz né? E é uma coisa que tipo assim, é caro pra um mês, vamos supor...uma hora de massagem eu cobro setenta reais, então não é todo mundo que tem esse, esse poder aquisitivo né? Então, mas ainda...eu comecei a trabalhar também no bar...foi uma coisa assim, que eu peguei um bico assim, tipo, uma amiga de rolê falou assim...(LETÍCIA, 2018).

No momento da entrevista, Letícia trabalhava como massoterapeuta e havia feito um curso de ventosas (para focar na parte terapêutica). Trabalhava em um salão no centro da cidade, mas se desentendeu e agora trabalha perto do shopping Bourbon Wallig. Além disso, é caixa de uma danceteria no bairro Cidade Baixa, trabalhando por dia. Depois de ter sido empresária, Letícia agora trabalha de maneira informal e comenta sobre essa situação: “É, exatamente. Tipo, tudo eu preciso do meu corpo, entendeu? Se eu tiver algum problema, uma doença...ferrou. Eu

não tenho nenhuma garantia, entendeu? Minha garantia é a minha família [risos]... papai, mamãe...[risos] (LETÍCIA, 2018)”.

A jovem está em um novo relacionamento há um ano e meio. A atual namorada trabalha como *bartender*¹¹² em uma empresa de eventos e pretende cursar história. Como está matriculada em um cursinho, influenciou Letícia a retomar esse plano de cursar educação física.

Pesquisadora: Tá, mas daí pensar agora em faculdade e educação física foi devido a namorada?

Letícia: Em parte sim...em parte sim, tem aquela coisa assim, eu sempre quis fazer...mas eu nunca tive paciência de estudar...é o que tá acontecendo ainda, tipo... tô fazendo, mas tô fazendo a...ano que vem eu quero focar mais pra fazer, porque tipo assim, ainda tô com vinte e três anos, vou fazer vinte e quatro e eu vejo que tipo assim... Ah, minha profissão eu consigo me sustentar, mas eu quero uma algo a mais, sabe? Tipo, eu quero ter uma coisa mais...mais certa, uma carteira assinada que te dá uma tranquilidade, sabe? (LETÍCIA, 2018).

A jovem ressalta que durante o ensino médio já tinha pensado em cursar educação física e focar na parte de preparação do atleta. Porém, quando comentou essa vontade para a família foi desestimulada porque seria professora e teria um retorno financeiro baixo. Sendo assim, trocou essa opção por economia ou contábeis. No final da escola não se inscreveu em vestibular nenhum e teve outras experiências. Nesse retorno à cidade natal, voltou a pensar novamente nessa possibilidade e decidiu investir nessa área.

Letícia: Então...naquela época eu queria educação física, só que daí veio aquela coisa da família né... “Ah, mas vai ser professora...vai passar fome...tem que fazer alguma coisa, tipo, arquitetura, uma engenharia”...né? Aquela coisa... Daí eu “Ah, beleza, vou fazer contábeis ou economia”, que era mais essa parte de exatas que eu sempre curti. Só que daí o que que aconteceu: não fiz a faculdade, me mudei, abri a empresa...conheci a minha contadora, falei assim “Nunca na minha vida que eu vou fazer contabilidade”...eu falei assim “Não, não é o que eu quero”... e aí quando eu voltei pra casa, essa questão de “Ah, que que eu vou fazer” e tudo mais e eu pensei assim “Cara, eu vou fazer o que eu gosto, tipo, o que eu quero fazer, o que eu sempre quis fazer, independente se eu vou ganhar um milhão ou se eu vou ganhar dez pila, entendeu?”... aquela coisa assim quando tu gosta do que tu trabalha, tu não trabalha nenhum dia... e eu sempre quis trabalhar com atleta, até mesmo quando eu fiz a parte de massoterapia, era pra trabalhar com atletas, sabe? Porque meu foco sempre foi a parte mais terapêutica, pra ajudar o atleta que treina muito, pra tirar a dor, essas coisas...(LETÍCIA, 2018).

A próxima seção apresenta as trajetórias de três jovens que estão matriculados em cursos técnicos (públicos ou privados) em busca de uma melhor formação e oportunidades. Há também

¹¹² *Bartenders* são jovens que trabalham em festas ou eventos particulares servindo e elaborando drinks (bebidas alcoólicas) ao público. Eles também podem realizar performances com os copos ou coqueteleiras para entretenimento.

o caso de Virgínia que a partir de uma dica de uma colega, buscou um reforço no ensino de química.

5.4. FERNANDO, VIRGÍNIA E ANA: CURSOS TÉCNICOS COMO POSSIBILIDADES DE ASCENSÃO E ESTRATÉGIA

A entrevista com Fernando foi a mais curta de todas. Talvez por timidez, o jovem respondia de forma sucinta às perguntas, não ampliando as respostas. Foi difícil conseguir algumas informações e por diversas vezes acabei repetindo as questões para tentar conseguir alguns detalhes a mais.

A família de Fernando é composta por avô materno, pais e irmãos (uma irmã mais velha por parte de pai e um irmão mais novo por parte de mãe). Seus pais se separaram quando ele tinha cinco anos de idade e, para que os irmãos não perdessem a convivência juntos, ficou decidido que o avô materno cuidaria das crianças. Sobre esse momento, Fernando explica a decisão familiar:

É que eles se separaram quando eu tinha uns cinco anos, né? Daí...eles tomaram uma decisão de “ah, tipo, vou ficar com ele e tu vai ficar com ela”...Daí não, vamos fazer assim: vamos conversar com o avô, né, se eles podem ficar lá e a gente ajuda com tudo que precisa lá...daí não fica essa richa de... (FERNANDO, 2018).

Dessa forma, Fernando ainda reside com seu avô no bairro Rubem Berta, em Porto Alegre. Seu irmão mais novo (seis anos de diferença) vive com a mãe também na capital. Seu pai mora na mesma cidade, mas não foi possível entender se Fernando o vê com frequência.

Outra informação que ficou sem resposta foi com relação à irmã, sobre o local em que ela reside. A irmã de Fernando namora há treze anos um jovem que ela conheceu no ensino fundamental. Eles começaram a namorar quando ela tinha doze anos e estão juntos desde aquela época. Não foi possível obter a informação se eles moram juntos ou ela permanece vivendo com o avô. Sobre o casal, Fernando declara que eles cursaram o ensino médio no Colégio Godói e que agora o cunhado faz o mesmo curso técnico de manutenção de aeronaves.

Sobre o Colégio Godói, foi a sua irmã que indicou a escola para o jovem quando ele estava finalizando o ensino fundamental.

Pesquisadora: E porque tu escolheu ir pro Godói?

Fernando: Por indicação da minha irmã...Ela falou “Ah, por que tu não faz o Godói?”...Naquela época o Godói preparava pro vestibular, né? Então tinha dezesse turmas de primeiro ano no Godói...Daí ela falou “por que tu não vai pra lá e tal? já

que tu quer”...naquela época já tinha a intenção de entrar na faculdade... daí ela “por que tu não vai pra lá e tal? Eles preparam pro vestibular e tal”, tem todo um sistema de prova cumulativas que tinha, lembra? Daí eu agarrei a ideia e fui...

Pesquisadora: Mas tu não chegou a pegar, né? O sistema era outro...

Fernando: Quando eu entrei já mudou. (FERNANDO, 2018).

Comparando as gerações familiares, é possível perceber um crescimento educacional por parte dos filhos. Mesmo que eles ainda não tenham alcançado o ensino superior, a irmã de Fernando é técnica em enfermagem e trabalha no traslado de órgãos humanos para transplante. Ela busca no aeroporto e transporta com os cuidados necessários até os hospitais. Além disso, pela influência do irmão, se matriculou no curso de comissária de voo da mesma escola em que Fernando faz o técnico de manutenção de aeronaves. Como o curso possui uma duração menor, ela já está formada. A influência dos estudos entre irmãos é forte nesse arranjo familiar, pois até o cunhado está matriculado no mesmo curso técnico que Fernando.

Bernard Lahire (1997) comenta sobre casos em que os irmãos mais velhos são os que cuidam e auxiliam a escolaridade dos mais novos. Inclusive, obtendo resultados positivos onde não seriam esperados (se compararmos às trajetórias escolares dos pais). Como exemplo, pode-se citar o perfil de Souyla B. (perfil 13 do livro “Sucesso Escolar em Meios Populares”) que nunca repetiu de ano e obteve uma média 6,6 na avaliação nacional. Seu pai é argelino, frequentou pouco a escola na Argélia e é analfabeto em francês e árabe. Sua mãe é analfabeta e nunca trabalhou. Eles tiveram onze filhos, com trajetórias escolares distintas, e Souyla é a caçula. Ao longo da entrevista, a equipe de Lahire (1997) constata que são as irmãs que cuidam da escolaridade da menina, pois possuem mais condições de auxiliar nas dúvidas e cobrar seu desempenho, inclusive existe uma irmã que chegou até o primeiro ano da faculdade de Direito.

É claro que, em relação à escolaridade de Souyla, são as três irmãs mais velhas presentes na casa que desempenham um papel central. Elas estão no 2º grau, [...] gostam muito de ler romances e, nesse aspecto, são aconselhadas pela irmã mais velha, que foi à universidade, ajudam Souyla e constituem, com a mais velha, exemplos concretos de possíveis escolares para ela. Poderíamos nos perguntar (sem ter respostas) como se engendrou o “sucesso” escolar da irmã mais velha, que chegou à universidade. Para as outras, uma das chaves da compreensão reside num sistema muito eficaz de auxílio mútuo familiar (LAHIRE, 1997, p. 193-194).

No caso de Fernando, como os pais e avô não possuem muita proximidade com esse processo de escolarização, são os irmãos que pensam nas estratégias de ensino e cuidam para que ninguém perca oportunidades de estudo e crescimento. Fernando, em alguns momentos da entrevista, indica uma preocupação com o irmão mais novo, sobre seus estudos e possibilidades

de conseguir emprego através dos estágios (como aconteceu com ele quando estava no Colégio Godói).

Pesquisadora: E o irmão menor? Ele mora contigo e com o vô?

Fernando: Não, ele mora com a minha mãe. **Mas quando ele entrar no ensino médio ele vai ter que começar a raciocinar, né?** Vou fazer um estágio, vou fazer...é...é, o estágio que eu fiz ali eu...eu consegui aproveitar ele pra conseguir no outro lá.[...] Porque a empresa que eu tô compra da Fabesul [empresa que Fernando estagiou durante o ensino médio]...daí uma coisa ligou na outra. (FERNANDO, 2018, destaque da pesquisadora).

Sobre a escolarização do avô materno, Fernando não tem certeza se ele terminou o ensino fundamental. Seu avô exercia serviços de manutenção elétrica industrial, trabalhando em empresas como a Bettanin e na Mondial (fabricante de talheres). Sua mãe possui o fundamental incompleto e trabalha há algum tempo como vendedora de móveis planejados. Seu pai possui o ensino médio completo e trabalha como metalúrgico:

Fernando: Meu pai trabalha com metalúrgica...ele faz toda aquela parte de...cortar, digamos, peças, chapas, assim né...pra fazer toda a parte de cortar, de dobrar, de...

Pesquisadora: Ele fez curso técnico então?

Fernando: Ele fez umas especificações, mas acho que ele não tem curso técnico...ele tem aqueles cursinhos, tipo de solda, de...não é um técnico. (FERNANDO, 2018).

Conforme afirma Lahire (1997), todos os pais (ou demais responsáveis) estão preocupados com o futuro escolar dos filhos. Mesmo que não tenham disposições, competências ou capitais para auxiliarem os filhos nesse processo de escolarização, há uma preocupação com o futuro educacional dos filhos e um desejo de que eles possam crescer e conquistar possibilidades que os responsáveis não conseguiram. Com a família de Fernando não seria diferente, os pais e avô se sentem orgulhosos dos percursos educacionais dos filhos.

Pesquisadora: Como é, eles sempre levaram em consideração essa parte de estudo, assim, incentivar vocês assim e tal?

Fernando: Sim, sempre. Toda... desde com dez anos...eles falavam estuda que isso vai fazer falta pra ti...estuda, aproveita...né? **E agora eles são, peito estufado...viu?...viu? Tá estudando, tá aproveitando...**

Pesquisadora: Muito orgulho?

Fernando: Sim

Pesquisadora: Eles devem ter gostado da ideia desses cursos...

Fernando: Sim.

Pesquisadora: Incentivaram bastante?

Fernando: Sim (FERNANDO, 2018, destaques da pesquisadora).

No que diz respeito à escolaridade de Fernando, ele sempre estudou em escola pública e nunca repetiu de ano. O ensino fundamental ocorreu em uma escola do bairro (Rubem Berta) e o ensino médio foi no Colégio Godói por indicação de sua irmã que já tinha concluído os

estudos nessa instituição. Devido à diferença de cinco anos entre os irmãos, o projeto pedagógico da escola era outro quando Fernando se matriculou. Fernando entrou em 2013 na escola, ano em que as primeiras turmas do Ensino Médio Politécnico estavam em funcionamento. Dessa forma, as notas que antigamente eram por disciplina deixaram de existir e os conceitos eram estabelecidos a partir dos conselhos de classe que fechavam as médias por área. As provas cumulativas, que a irmã de Fernando vivenciou, não existiam mais. Por isso que ao comparar vivências escolares diferentes entre os membros da família, Fernando possui uma opinião negativa sobre a avaliação escolar na sua época:

Fernando: [...] Daí eu peguei no Godói ali e no outro ano já mudou pro conceito...Acho que aquilo ali estragou o colégio, né?
 Pesquisadora: É, outra vibe...
 Fernando: Estragou o colégio.
 Pesquisadora: Por que daí ficou mais fácil, tu acha?
 Fernando: Sim... Tu não consegue ver se tu tá bem ou não... (FERNANDO, 2018).

Apesar dessa impressão negativa com relação ao sistema de avaliação, quando questionado sobre a importância do ensino médio em sua vida, a resposta foi positiva tanto no questionário quanto na entrevista. Inclusive, foram muito parecidas apesar da distância temporal de alguns meses entre uma resposta e outra. No questionário, Fernando afirmou: “Sim, claro, todo ensino que tive no Godói está se demonstrando muito útil no meu curso técnico de Manutenção de Aeronaves”. Na entrevista, a resposta foi mais detalhada:

Pesquisadora: Tu acha que esse ensino médio te ajudou?
 Fernando: Ajudou, ajudou...nos primeiros meses do curso, a gente digamos viu tudo que eu vi no ensino médio...de eletricidade, de matemática, de tudo...essas coisas de converter a...tipo...Mega, Giga, Terra...tudo tem em comum...questão de eletricidade, de resistência, de voltagem, de corrente, ... tudo tá aí também e eu aprendi no Godói... Daí tem, eu faço o curso na mesma sala que o meu cunhado...só que ele fez o Godói ali, mas ele fez o Godói mais puxado também...daí ele não pegou essa matéria ali no Godói, né? Coisa que eu consegui pegar (FERNANDO, 2018).

Fernando está muito focado nesse curso técnico de manutenção de aeronaves que ele frequenta aos sábados (das 8h30 às 17h30) na Flight Escola de Aviação¹¹³. Estudar aeronaves não era seu sonho quando estava no ensino médio. Durante essa etapa escolar, Fernando

¹¹³ Esta escola situa-se em Porto Alegre, na rua 18 de Novembro, número 800, bairro Navegantes (perto do aeroporto). De acordo com o site da empresa, essa escola existe desde 1998 oferecendo cursos na área de Aviação Civil (comissário de bordo, piloto privado de avião e helicóptero, piloto comercial de avião e helicóptero, instrutor de voo de avião e helicóptero, jet training - simulador de voo completo, profissional de atividades aeroportuárias e técnico de manutenção de aeronaves). O curso técnico de manutenção de aeronaves fornece o diploma que permite inscrição no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA). É dividido em quatro módulos: básico, célula, aviônicos e grupo motopropulsor. Para maiores detalhes segue o link: <http://www.escolaflight.com.br/> Acesso em: 05 out. 2019

pensava em cursar alguma engenharia e estudava para o Enem. No final do terceiro ano conseguiu um estágio em uma distribuidora de material de escritório (Fabesul). Durante a entrevista, afirmou que não tinha decidido o que faria quando terminasse o período escolar:

Pesquisadora: [...] mas o que que tu queria fazer quando tu terminou a escola, assim tipo de faculdade, que tu tava fazendo o Enem?

Fernando: Eu nem sei te dizer ao certo...por que eu queria mais é fazer o Enem e ir prestar uma UFRGS...mas eu não tinha uma coisa certa...

Pesquisadora: É?

Fernando: É, eu queria alguma coisa de engenharia...mas não...não tinha decidido “ai, é isso que eu vou fazer”.

Pesquisadora: Mas essa parte de mecânica sempre te chamou...porque sei lá, podia tá pensando em enfermagem e aí foi parar...

Fernando: É, não, eu queria alguma coisa mais de engenharia, mais...mais de mecânica mesmo...

Pesquisadora: Aham...não necessariamente de avião, podia ser...

Fernando: Não, eu nunca tinha pensado em avião... (FERNANDO, 2018).

Logo depois de finalizar a escola, Fernando consegue um emprego em uma distribuidora de medicamentos para hospitais (localizada próximo ao aeroporto Salgado Filho). No momento da entrevista, ele ainda estava trabalhando nessa empresa (cerca de dois anos). Foi nesse espaço que o jovem descobriu a existência da escola de aviação. Um colega de serviço havia feito o curso de comissário de bordo e indicou o técnico de manutenção de aeronaves:

Pesquisadora: Que que tu fez nesse meio tempo depois de terminar a escola?

Fernando: Bem, eu terminei o Godói, né? Eu fiquei um tempo aí me preparando pra fazer o Enem, né? Mas daí surgiu a...a vaga ali. Daí eu meio que tive que largar o Enem...comecei a trabalhar...

Pesquisadora: Nessa distribuidora.

Fernando: Isso. Aí logo em seguida eu conheci aqui a área do aeroporto, né? Eu achei bem legal...bem interessante e conheci a escola, porque eu tenho um colega ali, ali na empresa, que ele fez curso de comissário ali...daí ele me indicou “Bah, porque tu não vai lá e tal, tá surgindo umas turmas de mecânica e tal e eu sei que tu gosta de mecânica, porque tu não vai lá e te inscreve?”...daí eu fui ali e me inscrevi, me encaixei bem... (FERNANDO, 2018).

Durante a entrevista de Fernando, foi possível perceber como esse jovem está focado em conquistar espaço dentro dessa área profissional da manutenção de aeronaves. Pensando a partir dos conceitos de Pierre Bourdieu, trabalhar em aviação no Brasil requer uma soma de capitais (econômicos e culturais) que facilitam a circulação e as negociações dentro desse campo. Pode-se argumentar que Fernando percebe as suas desvantagens: nunca andou de avião¹¹⁴ (não possui essa experiência em sua vida) e necessita de um curso de inglês (tanto para

¹¹⁴ Realizar viagens de avião (nacionais ou internacionais) pode ser considerada uma característica de "distinção" na sociedade brasileira. Mesmo com passagens mais baratas e possibilidades de desconto em compras antecipadas, não é uma alternativa viável para a maior parcela dos brasileiros. Dados da ANAC (Agência Nacional de Aviação Civil) divulgados em julho de 2018 indicam que mais de 100 milhões de pessoas viajaram de avião (tanto em voos

sua área de mecânica, com um vocabulário e termos específicos presentes nos manuais das aeronaves, quanto para sua formação enquanto profissional que pode necessitar entrar em contato com estrangeiros na sua rotina). Sobre seus planos, o jovem comenta durante a entrevista:

Pesquisadora: E o que que tu pensa, agora pro futuro? Não necessariamente ano que vem, assim, que que tu gostaria que acontecesse?

Fernando: Olha...eu quero terminar o meu curso...quero começar a fazer inglês, porque é muito cobrado inglês, né? Isso aqui tá tudo em português, mas eu vou ter que ler tudo isso aqui em inglês...os manual é tudo em inglês...

Pesquisadora: Não necessariamente pro curso, mas é pro trabalho?

Fernando: Sim. Tu chega, por exemplo, no avião ali no chão...tu vai pegar o manual do avião...é tudo em inglês...tudo, tudo...e é específico, muito específico...mas eu quero fazer o curso de inglês, eu quero tirar a minha carteira internacional, né?

Pesquisadora: Que carteira internacional?

Fernando: É o FAA¹¹⁵...tu presta uma banca lá em Miami...pra tirar carteira do...pessoal lá, do FAA, carteira americana, digamos assim...

Pesquisadora: Daí ela te dá direito a que?

Fernando: Me dá direito a trabalhar lá fora, nos Estados Unidos, Canadá...

Pesquisadora: Nessa área?

Fernando: Sim, na área da mecânica...ou trabalhar aqui pra companhia americana...eu to pensando também em fazer tipo...um...uma faculdade na engenharia aeronáutica, mas só que...no momento aqui no estado não tem...

Pesquisadora: É, a PUCRS tem ciências aeronáuticas, né?

Fernando: Sim, mas é pra piloto...

Pesquisadora: Sim. Eu acho que é o único curso que tem...

Fernando: É, é direcionado pra piloto...não pra área de mecânica...daí o único lugar que tem é São Paulo... (FERNANDO, 2018).

Apesar dessas desvantagens, ao longo da conversa é possível perceber uma ascense e cálculos estratégicos para tentar ingressar nesse campo. Quando questionado se tinha namorada, ele responde que nunca namorou porque não tem tempo: “Não dá tempo... [risos]... correria desgraçada, não dá tempo (FERNANDO, 2018)”. Sobre as estratégias, Fernando gostaria de começar a trabalhar no aeroporto. O jovem comenta que a sua empresa atual está fechando, por isso que ele está à procura de outras possibilidades de emprego. Contudo, seus únicos

domésticos quanto em voos internacionais). Esses dados foram contabilizados entre julho de 2017 e junho de 2018 e apontam que 91.947.666 passageiros foram transportados em voos domésticos e 8.924.824 viajantes nos voos internacionais. Se compararmos essa quantia com a totalidade da população brasileira (em 2017, o Brasil tinha 209,3 milhões de habitantes), aproximadamente 48% da população utiliza esses serviços. Para saber mais sobre esses dados, ver: <http://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2018-07/anac-mais-de-100-milhoes-de-pessoas-viajaram-de-aviao-no-ultimo-ano> Acesso em: 05 out. 2019.

¹¹⁵ Para que um mecânico de aeronaves brasileiro possa trabalhar em aviões de bandeira americana, é preciso que o profissional tenha uma habilitação do FAA (Federal Aviation Administration). Para conquistar essa habilitação, primeiramente é necessário ter um bom conhecimento de inglês, habilitações pela ANAC (Agência Nacional da Aviação Civil) e uma experiência de dois anos trabalhando em aviões no Brasil. Depois disso, é preciso se deslocar até Miami (EUA) para realizar as entrevistas e provas. O processo ocorre em quatro etapas: entrevista inicial, exame teórico. Se aprovado, o candidato passa para a prova oral e o exame prático em aeronaves. Se conseguir aprovação em todas essas fases, terá direito a essa carteira internacional. Maiores informações em: <https://skyleader.com.br/curso-certificacao-faa> Acesso em: 05 out. 2019.

conhecidos que estão empregados no aeroporto são encarregados da carga e descarga dos aviões. Mesmo distante do que ele está estudando, Fernando queria essa oportunidade:

Pesquisadora: E tu pensa em procurar um emprego de aviação?

Fernando: Eu quero alguma coisa aqui no chão...é, eu tenho uns colegas que trabalham aqui numa...numa terceirizada, digamos assim...que trabalham de serviço de pista aqui no avião. Eu tentei largar uns currículos ali e tal com eles, mas...não...não surgiu nada ainda... Eles fazem toda a parte de descarregar e carregar o avião...é puxado, né...é legal tu tá ali na volta, né?...eu tô lá fazendo a distribuição dos medicamentos, mas não tem nada a ver... (FERNANDO, 2018).

Em outra parte da entrevista, se percebe mais uma tentativa de vincular as possibilidades do momento com o desejo de adentrar no campo aeronáutico. Fernando comenta que realizou uma entrevista na FEDEX (empresa americana de serviços de entrega) e comentou do seu desejo de trabalhar nos aviões para a recrutadora:

Fernando: [...] E eu consegui fazer uma entrevista na FEDEX, de auxiliar logístico também...mas não é em questão a carga...é em questão aquelas maquininhas de crédito, sabe? A gente faz toda aquela parte de logística, de estabelecimento, por exemplo...queimou a maquininha deles, a gente tem que dar uma conta de retorno...

Pesquisadora: Não sabia que a Fedex fazia isso, achei que era só transporte...

Fernando: Daí lá, lá é longe...mas outra coisa me puxou...eles trabalham com aviação também...eles tem avião...daí ela me perguntou “Tá fazendo curso e tal de manutenção, mas tu quer entrar na área”...daí eu fui sincero “eu quero entrar na área, em dois anos aqui eu to terminando o curso e tal”...eu já dei uma fígadinha nela “eu sei que vocês, o grupo tem avião, né? Seria interessante aí, depois de um tempo, eu entrar, digamos, pra fazer manutenção aí”...aí ela já meio que deu uma congelada e “bah, que legal que tu pensa assim”...(FERNANDO, 2018)

Virgínia é uma jovem que possui uma característica distinta dos demais: está matriculada em dois cursos de química em duas instituições públicas de ensino. Em 2017 a jovem pediu transferência interna na UFRGS e conseguiu vaga no curso de Química Industrial e um ano depois (2018) iniciou um curso técnico de química no Instituto Federal do Rio Grande do Sul campus Porto Alegre. Ao longo da entrevista é possível perceber um olhar crítico da jovem diante da sua realidade e também diante de uma realidade acadêmica que não é favorável a quem é cotista.

Um aspecto importante para se pensar a trajetória e a vida de Virgínia foi o tratamento contra o câncer que a sua mãe realizou durante 12 ou 13 anos. Segundo a jovem, ela cresceu com a mãe doente, ajudando-a no que era necessário, estando atenta às internações, acompanhando-a nos tratamentos, vivendo uma rotina de quem possui familiares nessas condições. A família da mãe e os avós paternos ajudavam Virgínia e o irmão (dez anos mais velho que a garota) no que era possível. A entrevistada não especifica quando, mas comenta que seus pais se separaram quando ela ainda era criança e que até hoje não possui uma relação

boa com o progenitor. Infelizmente, sua mãe faleceu no início de 2016, quando a jovem estava estudando para o vestibular. No mesmo ano, sua avó materna entra em depressão e morre devido ao falecimento da filha.

Virgínia nasceu em Canoas e morava no bairro Niterói com a sua família. Até hoje o avô materno e outros parentes residem no local. Ela afirma que no local a família é tão conhecida que “[...] daí tu, tipo, não tem mais nome... ‘Sou a neta do seu Zé que mora não sei o que’ (VIRGÍNIA, 2018)”. Devido à doença da mãe e ao tratamento que era realizado no Hospital Santa Casa de Porto Alegre, ela, o irmão e a mãe se mudaram para um apartamento no bairro Humaitá em Porto Alegre. Atualmente, Virgínia mora com o avô paterno no mesmo bairro (não foi possível entender se na mesma residência) e visita os familiares da mãe em Canoas.

Pesquisadora: Mas tu vê teu irmão? Tranquilo? De boas?

Virgínia: De boas. Vejo meu irmão, vou em Canoas ver meu avô, bem próximos

Pesquisadora: E tu tem família além disso?

Virgínia: Tenho, tipo...Eu vejo mais a parte, tipo, os tios que eu vejo, é irmã da minha mãe... porque eu vou ver o vô e conseqüentemente eu vejo ela... meus primos, que eu tenho também outro tio...tipo, que é irmão da minha mãe, eu não vejo muito...porque eu não vou na casa dele assim...mas minha prima eu também vejo porque ela tá no IF [INSTITUTO FEDERAL], olha a família toda vem fazer aqui [risos]...seguindo carreira...e depois, é, os meus tios por parte paterna que eu não vejo nunca também...não sou muito boa assim, coisas de família, estresses...só não...nada contra, mas nem a favor...mas tipo tia-avó, bisa, essas coisas tudo eu vejo...dia, almoçar...(VIRGÍNIA, 2018).

Sobre a questão dos estudos, sua mãe terminou o ensino médio e não cursou graduação. Passou em um concurso da Carris e se tornou cobradora. O pai também finalizou o ensino médio e possui um técnico relacionado com metalurgia. O irmão mais velho estudou no Colégio Godói e cursava, ao mesmo tempo, técnico em refrigeração no SENAI. Não pensou em continuar a estudar e trabalha nessa área. Virgínia ressalta que a sua família sempre a incentivou nos estudos, principalmente quando a sua mãe faleceu. São poucos os primos que ingressaram no ensino superior:

Pesquisadora: E com relação ao estudo, tua família sempre incentivou?

Virgínia: Sim...sempre. Tipo “estuda que estudo ninguém te leva”, aquele negócio, que nem “isso perde, mas estudo não, conhecimento não”...então tipo...bah...quando eu, até em 2016 quando a minha mãe faleceu, eu tinha pensado “bah, na real não vou mais fazer pré-vestibular, acabou, deu, vou sei lá, arrumar um emprego”...não, minhas tias ficaram não, não, não, não vai trabalhar não, vai terminar, porque a minha mãe sempre quis que a gente estudasse, sabe? Ela queria que meu irmão fizesse faculdade, daí ele falou que não, não, não, tá ok, não vai fazer então...mas eu daí...da minha tia que me puxou lá pra fora, lá no meio, falou que era pra mim continuar a fazer...é sempre assim, tipo...acho que é por questão de...de família ali que eu fui a segunda, tipo...a entrar...tem um primo antigo também que entrou...

Pesquisadora: Na faculdade?

Virgínia: É...daí ele faz tipo...faz na Ulbra daí entrou eu na UFRGS, um outro primo...é tipo, só três...que tão na graduação....

Pesquisadora: Ele também era bolsista?

Virgínia: O...esse meus dois primos que entraram, eles estavam pelo Sisu na Ulbra...

Pesquisadora: ProUni.

Virgínia: Isso, ProUni! Sisu é federal... porque eles também eram alunos de escola pública... (VIRGÍNIA, 2018).

Neste trecho, Virgínia se confunde entre Sisu e ProUni. São processos seletivos diferentes que abarcam o mesmo público. O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é um processo seletivo que oferece vagas de educação superior para estudantes que realizaram o Enem. Esses candidatos não precisam ser exclusivamente de escolas públicas, apesar de haver uma porcentagem das vagas para esses sujeitos egressos do ensino público. O Sisu é destinado a ofertar vagas em cursos de graduação de instituições públicas. Já para as particulares, o sistema de seleção acontece pelo ProUni (Programa Universidade para Todos) que oferece bolsas (integrais ou parciais) em estabelecimentos de ensino privado em todo o país. Para participar do ProUni, o estudante deve ter realizado o Enem e ter estudado o ensino médio em escola pública (ou ter sido bolsista integral em estabelecimentos particulares). A bolsa depende da renda familiar. Por isso que a pesquisadora corrige Virgínia quando ela se confunde nos processos seletivos.

Virgínia sempre foi estudante de escola pública, começando seu percurso em Canoas e finalizando em outras escolas de Porto Alegre. O primeiro ano do ensino médio foi em uma outra instituição estadual localizada no bairro Auxiliadora da capital. A escolha aconteceu porque Virgínia queria estudar no turno da manhã e conseguiu a vaga naquela escola. Entretanto, a relação dela com os demais colegas e a direção da escola não foi favorável. Virgínia conviveu desde pequena com a ideia de que poderia ficar órfã de mãe e aprendeu a ter disposições e competências (pensando a partir de Bernard Lahire) que a tornavam alguém que expressava suas opiniões. Dessa forma, essa atitude mais crítica e impositiva não proporcionou boas vivências no local. Inclusive, a jovem foi convidada a se retirar depois de finalizado o ano letivo, transferindo-se para o Colégio Godói.

Pesquisadora: Como é que tu foi parar lá?

Virgínia: Por que no Godói eu não consegui vaga de manhã...Daí sobrou lá. Daí eu queria, queria porque queria estudar de manhã e daí o [NOME DO COLÉGIO]...

Pesquisadora: Daí tu pediu transferência?

Virgínia: Mais ou menos...Porque foi em 2013, bem naquela época das eleição...confusão...daí meio que tive que sair [risos]...

Pesquisadora: Tu te meteu em briga no [NOME DO COLÉGIO]?

Virgínia: Tipo...é porque...a gente ia com os professores, tipo tavam exigindo acho que era época do piso assim, ia todos os movimentos... e a direção tava achando que

as pessoas tavam manipulando a cabeça de vocês...só que o problema do [NOME DO COLÉGIO] é que ele é um colégio público estadual numa zona rica, com pessoas ricas, que tão lá porque... “Ai, briguei com meu pai, daí ele não quis pagar o colégio pra mim esse ano”... “Ai, quero ser cotista”...mas de pobre mesmo, é quase uma pré-UFRGS assim...

Pesquisadora: Por que pobre não chega lá, é muito longe...

Virgínia: Sim, é muito longe. E daí a gente bah, mas olha pra nossa realidade, vocês tem que lembrar que o colégio aqui é público né, que tem estudante público, eles “Não, mas a gente tá vendo vocês”, tinham uns trabalhos que era tipo, que eles exigiam pra gente fazer banner, só que “ai, 50 reais, tá vocês dividem”...amigo, tem gente que não tem passagem pra vir pra cá. Era assim...daí a gente conversava e tentava argumentar, sei lá, eles não queriam, não queriam...daí chamaram uma vez até a minha mãe...diz que uma professora minha acusou de eu ter batido nela...motivos: eu botei, minha já tava doente nessa época, daí eu falei “ó sora, vou deixar meu celular na mesa, porque eu posso receber uma ligação, minha mãe tá no hospital, não sei o que”...só que ela esqueceu...e daí ela pegou meu telefone...daí eu falei “não sora, volta aqui”, tipo, botei assim a mão nela e ela disse que eu puxei, não sei o que... daí chamaram a minha mãe... e nisso já tinha outras brigas por causa dos professores...daí falaram “Ah, ou tu tira ela”, falaram assim pra mãe “ou ela sai ou vai ser pior se ela ficar aqui”... (VIRGÍNIA, 2018).

No que concerne ao Colégio Godói, Virgínia também possui uma opinião que difere dos demais. Ela reconhece que foi um período difícil, pois sua mãe foi piorando com o tempo (em 2015, no terceiro ano, já estava em uma situação bem delicada). Contudo, a jovem gostaria que o ensino tivesse sido mais forte, pois quando ela se matriculou no cursinho pré-vestibular percebeu que alguns conteúdos não foram ensinados na instituição. Virgínia sentiu essas lacunas tanto no cursinho quanto no curso de química. A jovem ressalta que tinham professores empenhados, que a convivência com os docentes e os colegas era tranquila, que ela convivia com várias amigas do tempo do ensino fundamental que também estavam matriculadas na instituição, mas ela percebe que alguns pontos ficaram de fora e que esse capital escolar poderia ter sido melhor desenvolvido ao longo do tempo.

Virgínia: Ah...o Godói na medida do possível, tipo, tendo o professor [NOME], tendo tu de História, tendo a [PROFESSORA] de química...vocês foram ótimos professores...mas mesmo assim, isso...o que me traumatizou de novo...vim fazer o cursinho pré-vestibular, e daí tu vê que tu não sabe ainda de tudo, tipo, tem umas coisas de ensino médio que é ainda mais fundo, e mais fundo, e mais fundo... daí tu fica...e daí tu chega os professores “Ai, a gente sabe que tem alguns alunos aqui que não viram, mas a gente não pode passar, porque aqui pré-vestibular é só pra revisão”... e daí tu tá aprendendo enquanto tem gente que tá só revisando...daí tu fica...daí tu já começa pra trás, aí tu entra na faculdade consegue no sacrifício “aeeee, passei!”...daí tu recebe um professor que fala tipo “nanana, não era pra tá aqui”... (VIRGÍNIA, 2018).

Outra recordação importante, que Virgínia ressalta ser uma “lembrança forte” era a professora de química da instituição. Foi a primeira professora negra da jovem (que também é negra). Talvez por essa semelhança Virgínia tenha optado por trocar de curso na UFRGS. A

jovem finaliza o ensino médio em 2015, ao mesmo tempo em que estava matriculada em um cursinho pré-vestibular popular, porém não conseguiu aprovação. Em 2016, cursa um cursinho pré-vestibular particular e passa pelo momento de perder a mãe e a avó. Mesmo assim, consegue aprovação para Ciências Sociais na UFRGS. Faz um semestre e pede transferência interna para Química Industrial.

Pesquisadora: Tá e porque sociais e depois química?

Virgínia: Porque...os meus vestibulares que eu tentei foram em química. Só que em 2016 me aconteceu muito esse negócio tipo... ah problemas com a minha mãe, problemas de família, e eu não sei... eu pensei “Bah, eu não sei se eu to com cabeça pra um curso de exatas”...que vai me exigir, vai me consumir...daí eu pensei “Bah, vamo num curso de sociais”, por que era as notas que eu sempre tirava, também tirava umas notas boas no Enem...então botei Ciências Sociais, porque História não tem condições, né sora [risos]...

Pesquisadora: Sociais era pra licenciatura?

Virgínia: Não, coloquei bacharel. Mas eu ia fazer as duas, porque dava pra fazer algumas cadeiras depois, mas eu botei bacharel em ciências sociais e aí legal, tipo, ah teve no primeiro semestre era sociologia, ciências políticas e antropologia [...] (VIRGÍNIA, 2018).

A vivência da UFRGS foi impactante para Virgínia. Perceber as diferenças de capitais (econômicos e culturais) entre ela e os demais colegas. Mesmo no curso de Ciências Sociais, que ela frequentou por um semestre, havia essa desigualdade. A jovem relata que eram quatro meninas negras na turma e mais outros cotistas (que não fechavam metade da turma ingressante).

Virgínia: Nas Sociais, eu falo e tudo, mas o pessoal tipo... “Ah, mas como é que foi?”...Eu achei que eu ia encontrar nas sociais pessoas mais similares com a gente, eu achei que ia encontrar pessoas negras, pessoas oriundas de colégio público, e meus colegas tudo eram ricos, não era um pouco mais rico, não! A mesma realidade assim, tipo, viagem, isso, tem uma colega minha que inclusive o pai dela era professor da UFRGS ali de história e eu fiquei tipo...(VIRGÍNIA, 2018).

Em alguns momentos da entrevista, se torna engraçada a maneira que essas diferenças vão sendo comentadas por Virgínia. O exemplo que a entrevistada apresenta é muito simples, no sentido que foi em uma conversa banal entre pessoas que estão se conhecendo, mas ao mesmo tempo característico da divergência de capitais entre as pessoas presentes na conversa. Não é somente um comentário sobre um tipo de sorvete, mas sim um somatório de aspectos sociais e econômicos que refletem em diferentes entendimentos de mundo¹¹⁶:

Virgínia: [...] Mas, que nem eu digo assim, por parte dos meus colegas... nenhum foi racismo, racista, nem de excluir, só que como a realidade é diferente, exclui ali, sabe?

¹¹⁶ Inclusive da pesquisadora que entende o “susto” de Virgínia com o Havai, quando a entrevistada comenta sobre o assunto, e também acha graça do “tiozinho da Kombi”, pois já comprou esse tipo de sorvete.

Por que...ah, que nem a gente tava conversando, bagulho muito besta, que teve numa conversa sobre sorvete...Conversa besta, simples. Daí tava falando, tipo, do nada sobre sorvete, daí uma guria soltou assim “Ah, porque o melhor sorvete que eu comi foi no Havaí”... E daí a outra “Não, mas tu já foi na Disney? Porque aquele sorvete da Disney”...eu... “Que?”...[risos]... Daí eu pensei comigo “Kibom”...[risos]...
 Pesquisadora: [risos]... Já tava bombando, né? Porque o normal é Trivialy... [risos]
 Virgínia: [risos]...porque o normal é Trivialy... na realidade é o tiozinho aquele da Kombi... [risos]... 3 por 10...
 Pesquisadora: Não passa mais no bairro, mas eu comprava também... “Traga a vasilha”...[risos]...
 Virgínia: [risos]... O normal é aquele, só que eu tava rica comprando Kibom...[risos]... Daí eu fiquei no Havaí? Será que ela tá falando, tipo, tem um bairro aqui, um restaurante chamado Havaí, uma sorveteria? E ela “não, porque lá no Havaí, a gente demora pra chegar, mas é muito lindo, não sei o que”...e eu fiquei “Ahhhhh, que bom...”...É assim o pessoal, enquanto a gente tipo, ah as férias de inverno eu não viajo, né? Eu fico em Porto Alegre. Pessoal vai pra fora do país nas férias de inverno que é duas semanas! E eu fico... (VIRGÍNIA, 2018).

As distâncias com relação ao ensino foram menores em Ciências Sociais do que em Química Industrial. No curso de exatas, Virgínia escutou várias frases preconceituosas de professores, que valorizavam alguns colégios particulares e se recusavam a explicar matéria que era do ensino médio. Tanto que a entrevistada ressalta que “surtou”: a sua ansiedade era tamanha que ela não conseguia entrar na sala de aula.

Virgínia: [...] enquanto na UFRGS, tipo, teve nosso professor de geral que ele se negou “aqui não é ensino médio, eu não vou te ensinar” e deu, ponto. Daqui pra cá a gente segue. Então, tipo, teve até um semestre que eu tranquei por que fiquei muito ansiosa, muito ansiosa, porque é totalmente diferente né?
 Pesquisadora: Eu imagino...
 Virgínia: Foi muito, foi muito trágico. Não conseguia entrar em sala de aula, tipo, surtava assim, tipo, tremor, tremor, daí minha família “Ah, melhor trancar esse semestre, né? Tu não tá conseguindo nem ir no [CAMPUS DO] Vale”...
 Pesquisadora: De medo?
 Virgínia: De medo assim do... “Ai porque eu não to conseguindo”...
 Pesquisadora: De uma cadeira ou de tudo?
 Virgínia: De todas, porque daí todos os professores naquela mentalidade, sabe? “Ah, se tu não consegue, tu nem devia tá aqui...Por que o vestibular já é pra mostrar que tu é bom o suficiente pra tá aqui”...
 Pesquisadora: Tu vê, faz dez anos de fato e os caras ainda não abriram a cabeça...
 Virgínia: Não, não... Eles vivem, eles não escolhem, eles só falam “Ah não tá bom? Então sai”, “Ah não tá bom, então vai outra universidade”, tipo... meu, eu não tenho dinheiro pra pagar outra universidade, tipo, já foi difícil de passar nessa aqui e é isso...mas, a gente se vira...(VIRGÍNIA, 2018).

Na ideia de se virar, Virgínia recebe uma dica da colega de faculdade: fazer o técnico em química do IFRS. Dessa forma, no final de 2017 a jovem realiza o exame de seleção e começa o ano de 2018 matriculada nessa nova instituição. No Instituto Federal, Virgínia se sente mais amparada tanto pelos colegas quanto pelos professores.

Pesquisadora: Na UFRGS? Tá, mas como é que tu veio parar no IFRS?

Virgínia: No IFRS eu vim parar porque assim, é legal estudar na UFRGS mas os professores são meio tipo assim... "Vai com Deus" e tipo, além de tu correr muito atrás eles não tão sabendo lidar com estudantes que chegam sem base...eles não sabem...só "não tem condições"...Daí tinha uma colega minha que fazia laboratório e eu vi que ela ia muito bem, eu perguntei pra ela "Bah, tu estudou em escola particular?" e ela "estudei no Instituto Federal, fiz um técnico em química", daí ela "bah, se tu conseguir fazer te ajuda bastante aqui na universidade"...daí eu peguei e fiz a prova ano passado...a do final do ano que nem teve agora a pouco, depois de um ano de UFRGS e consegui fazer...por que aqui eles lidam muito, eles sabem tipo...como é que tá a educação mesmo, sabe? Eles são bem realistas nisso, eles sabem que não tá, tanto que eles não tem problema de ficar...ããã... voltando assim, uns passinhos antes, pra nos ajudar [...] (VIRGÍNIA, 2018).

Ademais, Virgínia se sente próxima aos colegas do Instituto Federal porque são "mais gente como a gente". O que de certa forma fecha com a ideia de um curso técnico para ingressar no mercado de trabalho, ao contrário de uma faculdade que demora mais tempo e historicamente estava destinada a um público mais restrito e com boas condições econômicas e educacionais.

Pesquisadora: E aqui a realidade dos alunos é mais classe média?

Virgínia: Classe média... aham...é mais gente como a gente...

Pesquisadora: Mais gente como a gente que não vai pro Havaí?

Virgínia: Exatamente, que não vai pro Havaí...meus colegas são tipo, eu tenho uma colega que é professora de matemática...eu tenho...um colega que faz graduação na UFRGS, que é biotec alguma coisa, mas é tipo...se não é estudante assim que nem eu também que veio de colégio público é alguém que tá trabalhando e tá fazendo outro técnico pra implementar a renda...não vou dizer que não tenha algum, mas...quem eu converso e vejo, de boa...

Pesquisadora: E tu se deu bem aqui? Colegas e tal? Tudo tranquilo?

Virgínia: Sim. Melhor que meus colegas na UFRGS não conheço ninguém...tipo, é muito eles, sabe, tem uma exclusão porque a minha realidade é essa, a tua é essa...a gente não conversa porque não...não tem muito o que conversar...ou...[...] (VIRGÍNIA, 2018)

A família de Ana é formada pela avó materna e a mãe. Em alguns momentos da entrevista, Ana comenta sobre outros parentes (tios e primos), mas eles não residem com ela. No momento da entrevista, a família estava passando por um período complicado: a avó de Ana descobriu um câncer em 2016 e estava em tratamento. A princípio estava tudo ocorrendo bem, mas o tumor voltou. Devido a essa situação, a mãe de Ana voltou da Bahia para ajudar e estava trabalhando na oficina do irmão (especializada em velocímetros). Trabalhando em um negócio da família, fica mais fácil para a mãe de Ana auxiliar a avó na rotina da doença.

Ana: Agora ela trabalha na oficina do meu tio, que ele tem uma oficina, daí ele colocou ela lá porque...eles são irmãos, né, e daí...

Pesquisadora: Oficina de carro? Chapeação assim?

Ana: Não, é velocímetro...e aí...como minha avó tá com esse problema do câncer, tipo...a única pessoa que se dispõe a levar ela e buscar ela no hospital é a mãe...Então,

tipo, minha mãe não pegou nenhum serviço, nem nada, em função da minha vó. Então tipo... ela tá só tipo trabalhando na oficina do meu tio agora (ANA, 2018).

Ana comenta que ninguém na sua família é formado¹¹⁷. A avó estudou até a quarta série (ensino primário) e trabalhava como babá até 2010. Depois, não conseguiu continuar mais por questões de desgaste físico e ficou em casa cuidado da família. Pelas falas da Ana, percebe-se que o emprego da avó era precarizado, pois ela não conseguiu se aposentar e apenas recebe um auxílio ao idoso¹¹⁸ de um salário-mínimo.

Pesquisadora: Tua avó é aposentada?

Ana: Ela não é aposentada, ela ganha um auxílio ao idoso.

Pesquisadora: Mas não trabalha?

Ana: Não. Fica em casa.

Pesquisadora: Antes até de surgir a doença?

Ana: É...antes ela trabalhou...acho que até 2010, eu acho, como babá, e daí depois ela começou a ter problema de coluna...e daí ela não pode mais, tipo...é um trabalho desgastante, até porque...ah, nunca é só babá, né, cuida da casa, limpar e tal...e daí ela...teve que largar, assim, porque...mas ela cuidou de uma menina dos seis meses da guria até os dez anos, eu acho...

Pesquisadora: Nossa!

Ana: Sim, foi... (ANA, 2018).

Sobre a mãe, a própria entrevistada declara que “Ai, minha mãe é um caso muito, muito complicado... (ANA, 2018)”. Não foi possível compreender toda a trajetória da mãe durante a entrevista, mas seu perfil é de alguém oscilante. Quando a avó descobre a doença, a mãe estava em Ilhéus (na Bahia). Ficou indo e vindo entre Porto Alegre e Bahia, até que decidiu voltar para auxiliar a sua mãe. Não foi possível compreender qual o motivo de estar residindo em outro estado. A mãe de Ana concluiu o ensino médio e começou algumas faculdades (administração e pedagogia), entretanto não finalizou nenhuma. Foi estagiária do DEMHAB¹¹⁹ (Departamento Municipal de Habitação) por um período, contudo teve mais empregos informais do que com carteira assinada. No momento da entrevista, ela estava com quarenta anos.

¹¹⁷ Pode-se entender essa frase como não sendo formado em um curso técnico ou profissionalizante ou no ensino superior. Não fica claro se todos da família da Ana finalizaram a educação básica.

¹¹⁸ O benefício assistencial ao idoso está destinado às pessoas com 65 anos ou mais que não possuam renda para manter a si mesmas e à sua família. Para ter direito, não precisa ter contribuído ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), porém esse benefício não oferece décimo terceiro salário e não deixa pensão por morte. Podem se beneficiar pessoas com a idade correta e com a renda familiar inferior a 1/4 do salário mínimo em vigor por pessoa (incluindo o próprio requerente). Para maiores informações: <https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencia-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/beneficio-assistencial-ao-idoso/> Acesso em: 06 out. 2019

¹¹⁹ O DEMHAB (Departamento Municipal de Habitação) desenvolve e gerencia questões relacionadas à política habitacional de interesse social de Porto Alegre. Possui três eixos de atuação: regularização urbanística e fundiária, reassentamento e produção habitacional e cooperativismo habitacional e de trabalho. Para saber mais acesse: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/demhab/default.php?p_secao=98 Acesso em: 06 out. 2019.

Além disso, o nascimento de Ana é decorrente dessas inconstâncias. De acordo com a jovem, quando sua mãe tinha dezessete anos, saiu de casa e foi viajar. Nesse período, encontrou um caminhoneiro, ficaram juntos por um tempo (ele era casado e tinha um filho no interior do estado) e ela engravidou da Ana¹²⁰. Voltou para casa e, em conjunto com a avó, cuidou da filha. Ana afirma que o caminhoneiro sabia na época sobre a existência dessa gravidez e que chegou a conhecê-la. Mas o contato entre eles foi interrompido e retomado somente nos últimos tempos. Recentemente, houve uma tentativa de retomar o contato. Após algumas investidas sem retorno positivo, Ana colocou o pai na justiça solicitando um reconhecimento de paternidade e pagamento de pensão.

Pesquisadora: Ele sabia que tu existia?

Ana: Sim...Ele sabia que eu existia.

Pesquisadora: Ele namorou tua mãe, essas coisas...

Ana: Ai, foi uma loucura, porque minha mãe, tipo, saiu de casa aos 17...meio fugida assim... e foi viajar pelo RS...E ele é caminhoneiro...então eles se conheceram assim...e aí ele ficou com a minha mãe sei lá, por um mês, e ele já era casado na época. Ele tinha filho...e aí...enfim...eu nasci, ele foi me viu uma vez, pelo que eu sei...

Pesquisadora: Ah, ele sabia que a tua mãe tinha ficado grávida...

Ana: Sim. A mãe disse que ele me pegou no colo uma vez...tipo, inclusive ele mandou um cheque pra minha mãe...sem fundo...[risos]...que a gente tinha guardado até hoje, sabe, como prova ou coisa assim...eeee...e a minha mãe nunca quis colocar ele na justiça por, tipo... “Ah, porque eu não preciso disso”... na verdade sempre precisou, mas...

Pesquisadora: Orgulho?

Ana: É...e aí a gente falou “Ah...eu preciso desse dinheiro pra fazer alguma coisa, sabe?”...Aí...tipo...como ele não compareceu aos exames de DNA, o juiz mandou ele começar a pagar mesmo sem ter...

Pesquisadora: Já que ele não quis fazer...

Ana: Exatamente... aí...foi quando ele começou a pagar e faz, tipo, um ano já que eu to recebendo.

Pesquisadora: Sim, se foi em novembro...do ano passado...

Ana: É, e aí...agora, tipo ele tá aí...não sei o que vai dar agora...esperando, só...

Pesquisadora: Mas ficou comprovado...

Ana: É, tem que esperar...o exame vai sair...vai sair acho que agora pro final de dezembro...mas foi mais isso assim...

Pesquisadora: Ah, mas então ele foi pagando antes por isso que tu conseguiu...

Ana: Exatamente... (ANA, 2018).

Como o pai não compareceu a três exames de paternidade, a justiça decidiu pelo pagamento de uma pensão (R\$ 800,00) até que outro exame fosse marcado. Em novembro de 2018, alguns dias antes da entrevista, Ana conheceu o pai que finalmente compareceu à quarta tentativa de exame. O resultado ainda não tinha sido revelado quando a entrevista ocorreu. Com esse dinheiro da pensão, Ana investiu em um curso de gastronomia no SENAC (Serviço

¹²⁰ Ao longo da entrevista, a jovem comenta que sua mãe engravidou quando tinha uns 19 ou 20 anos. Ou seja, pode-se inferir que esse período em que sua mãe esteve fora de casa durou cerca de dois ou três anos.

Nacional de Aprendizagem Comercial) que é uma área que a jovem aprecia e já estava trabalhando no ramo.

Sobre os demais parentes, Ana comenta que a avó teve cinco filhos (um já faleceu) e atualmente possui cerca de sete netos. Através das falas da jovem, é possível perceber que o investimento em educação é pouco. A ideia de ascensão social pelo estudo não está nos horizontes dos familiares, sendo motivo de crítica por parte de Ana, que investiu o dinheiro da pensão em um curso profissionalizante. A ideia de investir em capital cultural e escolar está presente nas falas da jovem, tanto quando pensa no seu futuro quanto quando gostaria que a sua mãe também fizesse algum curso que oportunizasse melhores condições de vida:

Pesquisadora: Então tu tá...inaugurando esse momento... técnico, faculdade...

Ana: É...sim...bem isso, porque tipo...nem os meus primos, assim, nenhum deles, tipo...é, minha família é muito pesada essa.... eu acho que, tipo, por ser...ããã...terem sido pessoas muito pobres...tipo, cresceram um pouquinho e daí aquela coisa de... Ah...marca e roupa de marca e...ostentação e não sei o quê...e eles gastam, tipo, todo o salário que eles tem em roupa e festa e coisas...

Pesquisadora: Ah, não tem essa coisa de guardar...

Ana: É, não...e daí, tipo... “Ah, porque eu não tenho dinheiro pra fazer faculdade...ah porque eu não tenho dinheiro pra fazer um curso”...como que tu não tem? Gastando o que tu gasta...jogando fora o dinheiro, tipo, óbvio que tu não vai ter...daí tipo, por isso que eu peguei o meu dinheiro e, tipo, primeira coisa que eu fui fazer foi, tipo, alguma coisa que me desse, tipo, uma possibilidade de ter um emprego melhor assim, porque...tipo esse emprego que eu consegui, eu consegui logo que eu me formei no Senac. Consegui por eles, inclusive...tipo...por que, tipo, tu quase paga pelo...por uma oportunidade de emprego, assim, tipo...pra trabalhar num restaurante bom...isso é...tipo, o Senac tem muita visibilidade...

Pesquisadora: Sim, e é muitos anos formando mão de obra

Ana: É, exatamente... Daí eu...to tentando...pegar mais essa parte de...por prazer, porque...fico pensando, conhecimento é uma coisa que, tipo, ninguém vai te tirar, assim, é meio que é só teu...e...agora eu tento, to tentando influenciar a minha mãe atentar seguir o mesmo caminho, porque...

Pesquisadora: de fazer no Senac algum curso?

Ana: Não...nem se for...não digo no Senac, mas fazer alguma coisa que seja por ela, que tipo, ninguém vai tirar dela, assim, porque daqui a pouco eu quero...tentar ir pra fora do Brasil cozinhar, tipo, aprender em alguma cozinha fora daqui...ou vontade de fazer um mochilão, não sei, alguma coisa que me traga mais conhecimento, assim...e eu não posso, tipo não consigo deixar ela aqui sem ter uma...uma estrutura, assim, mínima que seja...daí agora to tentando fazer com que ela cresça pra poder...sair um pouco...se não, não dá (ANA, 2018).

Nesse trecho, é possível perceber a preocupação de Ana com a mãe, não querendo deixá-la sozinha para tentar outras possibilidades de emprego e crescimento pessoal. Além disso, Ana apresenta argumentações “clássicas” sobre a importância da educação na vida das pessoas. A ideia do crescimento pessoal e profissional pelo esforço em se dedicar aos estudos, tanto que ela entende o curso profissionalizante do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) como “quase pagar por uma oportunidade de emprego”.

Ana sempre foi estudante de escola pública. Até a terceira série estudou em uma escola de Cachoeirinha (onde sua família residia na época). Depois, desde que se mudaram para Porto Alegre, ela frequentou escolas estaduais da capital. No questionário informou que nunca repetiu de ano e que começou a estudar no Colégio Godói em 2013. Sobre a escolha da instituição, ninguém da sua família havia estudado e a seleção pela escola aconteceu devido às amizades. Sobre esse momento de escolhas, é interessante perceber como a rede de amigos pesa nas decisões de matrícula:

Pesquisadora: E porque tu escolheu lá?

Ana: Na verdade eu não escolhi lá, eu...tipo, a gente teve aquelas opções que a gente marca, né? Daí eu cai num colégio aqui no centro [...] não me lembro o nome do colégio...daí, tipo, não queria vir estudar aqui, daí eu “Ah, todo mundo já estudou no Godói”, né? Vou pro Godói mesmo e já era... e tipo, as gurias também, tipo...a Virgínia¹²¹ é minha amiga do fundamental...[NOME], tipo, essas gurias tudo são colegas do fundamental, então tipo...isso pesou na minha escolha, só que elas não estudavam lá no primeiro ano...

Pesquisadora: É, a Virgínia me contou que ela tava no [OUTRA INSTITUIÇÃO]...

Ana: É... elas tavam no [OUTRA INSTITUIÇÃO], daí depois que elas foram pra lá...Eeee...eu queria ter ido pro [OUTRA INSTITUIÇÃO], na verdade...

Pesquisadora: Pra fazer técnico?

Ana: Não porque essa minha amiga que tava aqui embaixo com a gente, ela estudou lá no [OUTRA INSTITUIÇÃO] eeee...é um grude assim, daí eu queria ter ido pra lá, mas assim também, tipo, não rolou...(ANA, 2018).

Depois de finalizado o ensino médio, Ana se inscreve em um cursinho pré-vestibular particular (juntamente com uma amiga do Colégio Godói) em 2016 e frequenta até metade do ano. Quando sua avó descobre o câncer e a família se organiza para ajudá-la nesse momento, Ana entra em depressão e abandona o cursinho. Não chegou a fazer as provas do Enem e acabou tendo um desempenho ruim no vestibular da UFRGS. No outro ano, inscreveu-se em um cursinho pré-vestibular popular no centro de Porto Alegre. Nesse período, começa a receber a pressão do pai e abandona essa ideia de entrar no ensino superior. Matricula-se em um curso profissionalizante de gastronomia no SENAC e parte para essa área de cozinha. Por fim, consegue emprego na área e em setembro de 2018 é aprovada na seleção para o técnico em panificação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre¹²².

¹²¹ Ana é amiga de Virgínia que também foi entrevistada para essa pesquisa. Dessa forma, manteve-se o pseudônimo.

¹²² Este curso possui a duração de três semestre (960h) e capacita o estudante a trabalhar em padarias, confeitarias, supermercados, etc. produzindo produtos de panificação como: pães, bolos, bolachas, massas, pizzas, folhados, salgados, canapés, e demais possibilidades. Para maiores informações: http://www.poa.ifrs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=3207 Acesso em: 06 out. 2019.

A trajetória escolar de Ana é marcada pela ansiedade e depressão. Tanto que ao responder o questionário, comparou o Colégio Godói a uma prisão e retomou essa metáfora na entrevista. A ideia de cursar uma faculdade, a pressão dos professores¹²³ e da sua mãe para que ela fosse a primeira da família a ingressar no ensino superior, não repercutiram de maneira positiva. A situação só melhora quando ela decide “abandonar” essa ideia de ensino superior e com a pensão do pai paga um curso profissionalizante de gastronomia no Senac. Desde então, o ambiente estudantil não parece tão hostil para a jovem.

Ana: É. Agora tipo eu to tentando me focar pra ter esse aproveitamento aqui dentro, já que tipo eu não consegui ter, tipo, na escola...to tentando ter agora, porque tipo...cursinho também não foi nada proveitoso, também assim, tipo, não aprendi nada... então...não sei, foi...foi bem estranho o ensino médio no Godói pra mim...bah, foi...

Pesquisadora: Como é que tu lembra...

Ana: Bah, pra mim aquilo lá parecia uma prisão pra gente, incrível...tipo, eu ia pra lá meio que obrigada assim...porque eu não iria...tanto que...no primeiro trimestre do terceiro ano eu já tava quase rodada por falta, assim...

Pesquisadora: Sim, tu nunca aparecia...

Ana: Eu, tipo, tive que assinar uma ata lá que eu tava com 74% de presença no primeiro trimestre, tipo, imagina... (ANA, 2018).

Em outro momento ela tenta explicar porque se sentia tão mal na instituição:

Pesquisadora: Tu não sente a pressão do que tu sentia do Godói, que tu falou que parecia uma prisão?

Ana: Não...não...aqui, tipo, por exemplo, no Godói eu não conseguia estar dentro da sala de aula...aqui eu consigo, aqui eu faço prova tranquilamente, tipo...às vezes tinha provas lá no Godói que eu não conseguia fazer...eu tinha que sair, tipo, e tentar respirar pra conseguir produzir alguma coisa...mas nunca foi por falta de conhecimento, assim tipo, sempre...teve umas das provas eu me marcou bastante, que foi uma de química, que...eu cheguei na prova... e eu não conseguia nem respirar pra fazer a prova...á, tipo, no outro dia eu fui lá e a professora me deu a prova e tipo eu fiz a prova e sei lá, eu gabaritei a prova ou foi quase isso...

Pesquisadora: Por que que tu achava que parecia uma coisa prisão, que te deixava sem ar, assim, a ponto...isso acontecia no fundamental também?

Ana: Começou...eu já tinha isso um pouco no fundamental, mas não era tão forte quanto no Godói...

[...]

Pesquisadora: E tu sentia isso em casa também?

Ana: Não. Em casa era meu porto seguro. Chegava em casa, passava todos os sintomas...às vezes eu saía do Godói, tipo, com diarreia e ânsia de vômito, eu chegava em casa e tava normal, tava bem tranquila...tudo lindo... (ANA, 2018).

¹²³ Era discurso comum no Colégio Godói que os professores comentassem sobre o vestibular da UFRGS ou sobre as provas do Enem. Havia esse cuidado ao se planejar as aulas. Em outras entrevistas, alguns jovens comentam sobre esse aspecto de maneira positiva. No entanto, Ana não conseguiu lidar bem com essas informações e essa pressão pelo futuro.

Inclusive, analisa que seu percurso escolar não foi produtivo e que gostaria de aproveitar melhor o técnico em panificação, mesmo que a rotina de conciliar trabalho e estudo seja exaustiva.

Ana: Eu ficava pensando assim, tipo, bah como é que as pessoas conseguem dormir sei lá, quatro horas, e trabalhar, estudar e trabalhar de novo? e...eu imaginei que eu não fosse conseguir, assim, tipo, agora eu tô conseguindo...meio aos troços, assim, mas tá indo assim...

Pesquisadora: Mas é que é recente, tu tá te acostumando também com isso, assim...

Ana: É... E esse semestre, que é o primeiro, a gente só pode...a gente tem que pegar todas as cadeiras, não tem opção assim...e aí...semestre que vem eu vou diminuir porque se não eu não...fica muito pesado, tipo, até porque daí eu não tiro proveito do curso, sabe? Porque...o meu ensino médio inteiro foi isso, sabe? Não aproveitei nada...do fundamental eu também não aproveitei nada...eu sei...eu sei pensando como é que eu me formei, sabe? Porque pra mim não...não...tipo, tudo o que eu tô vendo agora, por exemplo, de química, eu tô...tipo, revendo tudo porque eu não me lembro de nada, sabe? Daí eu, tipo, fazia as provas nas áreas, dava uma estudada no dia anterior, ia lá e passava na prova e...ok, sabe?...

Pesquisadora: O esquema de escola é diferente, não adianta...

Ana: É, e é...e eu fico muito triste, assim, na verdade porque...se eu tivesse o pensamento que eu tenho hoje talvez eu teria aproveitado mais, sabe?

Pesquisadora: Mas isso é da vida, Ana, tu sabe né...

Ana: É. Agora tipo eu to tentando me focar pra ter esse aproveitamento aqui dentro, já que tipo eu não consegui ter, tipo, na escola...to tentando ter agora, porque tipo...cursinho também não foi nada proveitoso, também assim, tipo, não aprendi nada... então...não sei, foi...foi bem estranho o ensino médio no Godói pra mim...bah, foi...(ANA, 2018).

No momento da entrevista, Ana trabalha em uma pâtisserie em Porto Alegre há três meses. Sua rotina de trabalho é de segunda a quinta das 8h às 17h30, sexta e sábado das 8h30 às 18h20. Antes desse emprego, ela tinha trabalhado por alguns meses em uma hamburgueria e pizzaria. Ela considera a rotina de estudos e trabalho cansativa, já teve alguns problemas no serviço¹²⁴ e sentia uma pressão por conseguir mostrar seus conhecimentos e cumprir as tarefas solicitadas. De qualquer forma, a jovem afirma que consegue lidar melhor com a ansiedade agora:

Ana: [...] sempre que, tipo, que eu fui fazer um teste, as pessoas sempre gostaram, assim, do meu serviço, e tal...agora que tá um pouco mais complicado, é que a exigência de lá é um padrão maior, assim, mas tipo, em execução lá no meu serviço é tudo ok, assim, tipo, ela mais me pega nessa parte da organização...atenção...porque, tipo, às vezes eu to tão focada no meu serviço que eu não escuto o que falam na minha volta...e aí, tipo, tu tem que ter um olho aqui e o ouvido lá, né...

[...]

Pesquisadora: São coisas que tem que se aprender, né? Ninguém nasce sabendo, assim, faz parte...Mas isso te deixa nervosa agora?

Ana: [pausa]...tenso...é porque...a minha chefe ela é muito dura, assim, tipo, não é nada pessoal comigo, por exemplo, mas agora ela me puxa bastante pra que eu desenvolva, tipo, mais rápido possível...por que...

¹²⁴ A entrevista só ocorreu porque Ana estava de atestado médico. Ela havia torcido o pé e recebeu a notícia que ficaria oito dias afastada do serviço. Estava com medo de ser mandada embora depois desse prazo, por não conseguir trabalhar na pâtisserie por tanto tempo.

[...]

Ana: [...] agora mês que vem [Janeiro] vai ter um recesso...a gente sai dia 08 e eu to tipo, planejando, pra ficar enfiada nos livros, pra voltar afiadinha, assim...é, por que se não...e é legal também, né...por mais que, tipo, seja...bah, num dia é um saco, eu saio de lá chorando, assim...no outro dia eu já volto mais motivada de dar tudo que eu posso pra...pra tipo, provar que eu consigo, sabe?...

Pesquisadora: Ah, então tu tá bem...por que no começo tu falou, parecia que...tava uma pressão e tu não conseguia lidar, assim...

Ana: É, tipo, to tentando, assim...mas, bah, às vezes é um saco...tipo...dá vontade de pedir pra ir embora, assim...mas eu sei que se eu pedir pra ir embora, eu, tipo, só vou tá decepcionando a mim mesma, assim, tipo, eu sou muito teimosa...daí...puxa, eu não consegui isso...eu vou ficar...de cara comigo, assim...daí não vale a pena...(ANA, 2018)

É possível constatar uma boa vontade cultural por parte de Ana para os estudos relacionados com gastronomia. Um indício desse aspecto em sua entrevista está no destino do dinheiro da pensão que foi paga pelo pai. A jovem decidiu investir em uma área que ela gosta e que pode oportunizar emprego. Se durante a educação básica a pressão pelo sucesso escolar decorrente de uma família que está distante do processo de escolarização e que não conseguiu adentrar em outros níveis educacionais não oportunizou boas experiências, agora com o curso profissionalizante e o técnico em panificação a percepção é outra. Mesmo que o técnico estivesse no primeiro semestre, em vários momentos Ana demonstra um amadurecimento pessoal para enfrentar essas questões de ensino e vivenciar outras etapas profissionais. Inclusive sonha em organizar um curso profissionalizante para estudantes que precisam de oportunidades e não possuem dinheiro para pagar cursos particulares: “[...] a única forma da gente conseguir fazer as pessoas crescerem...dando oportunidade pra elas irem atrás do que elas curtem, tipo...então a minha ideia é essa...sempre tentar ter o meu conhecimento e nisso procurar poder ajudar os outros...senão a gente não...(ANA, 2018)”.

As próximas duas seções são os jovens que estão cursando o ensino superior. Primeiramente serão apresentados os jovens que estão em instituições de ensino superior particulares. Todos possuem algum tipo de desconto ou bolsa, mas nem todas são do ProUni.

5.5. BRUNA, BEATRIZ, VÍTOR E BERNARDO: ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA EM CURSOS SUPERIORES PARTICULARES

Antes de apresentar as trajetórias de cada jovem, considera-se importante abordar uma política pública de acesso ao ensino superior privado: o ProUni. Este programa de bolsas surgiu como Medida Provisória em 2004 (Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004) com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa)

para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Essa medida se tornou lei em 2005 (lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005) e está em vigor (com algumas alterações) até o presente momento.

Podem participar da seleção os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública de ensino (ou bolsistas integrais de instituições privadas); pessoas que possuem alguma deficiência e professores da rede pública de ensino que optarem por cursar uma outra graduação relacionada à licenciatura ou à pedagogia. O valor da bolsa¹²⁵ será de acordo com a comprovação da renda e, exceto para os professores da rede pública, os demais candidatos à bolsa não podem ser graduados. A seleção dos bolsistas ocorre através da nota do Enem.

Diferentes trabalhos acadêmicos¹²⁶ estudaram o ProUni e os bolsistas, indicando que o problema não está necessariamente no ingresso dos estudantes, mas na permanência ao longo do tempo no curso. Além disso, dependendo do curso, pode haver questões relacionadas às dificuldades de conciliar as disciplinas com a jornada de trabalho ou o enftretamento do preconceito dos bolsistas com os demais estudantes. Dos jovens entrevistados, Bruna e Bernardo são bolsistas desse programa.

A entrevista com Bruna aconteceu em janeiro de 2019 no intervalo de reuniões de pauta que ela e a sua equipe de colegas estavam organizando para planejar o trabalho final do curso de Produção Audiovisual (cinema). Depois de algumas trocas de cursos, a jovem se encontrou no cinema e pretende se especializar em cinematografia. Se tudo ocorresse como o planejado, na metade do ano a entrevistada estaria formada e pretendia se inserir cada vez mais nessa área.

Quando finalizou o ensino médio, Bruna não sabia que curso iria escolher. Comentou que passou no vestibular da UniRitter para engenharia química, conseguiu uma vaga através do Sisu para a faculdade de biblioteconomia da UFRGS e se inscreveu na PUCRS para a licenciatura em química através do ProUni. Como a própria jovem comenta: “Pra ti ver como eu não sabia o que eu queria fazer da minha vida [risos]... (BRUNA, 2019)”. Diante dessas opções e pensando no incentivo de uma professora de química do Colégio Godói que ela gostava, a jovem seguiu para a graduação na PUCRS.

¹²⁵ A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio. Já as bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% serão concedidas a brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até três salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

¹²⁶ Algumas pesquisas acadêmicas que analisaram o ProUni: PEREIRA FILHO (2011); ZAGO (2006); COSTA (2012); MONGIM (2010); SOUZA (2011).

Contudo, o primeiro semestre foi traumatizante. A estudante reprovou em todas as disciplinas, exceto naquela em que o conteúdo era mais de humanas (Psicologia do Desenvolvimento). Chegou à conclusão de que a área das exatas não seria para ela: “[...] E, tipo, tu tá fazendo uma cadeira de exatas, que nunca foi o que tu queria fazer...e agora tu tá aqui tirando zero, sabe? Daí eu parei pra pensar, tipo... não é isso que eu quero, mas o que que eu quero? [...] (BRUNA, 2019)”. Além disso, a jovem percebeu a diferença entre ser uma estudante de escola pública e ser uma estudante universitária:

É, eu gostava de laboratório e tals, eu gostava de fazer as coisas lá, de botar as coisas e ver acontecer, mas aí chegava o cálculo...bah...Física I, Meu Deus! Era física fora da terra...então tu tá lá fazendo um negócio de química, tu entende a química, a físico-química dentro da terra...e daí, tipo, a primeira prova...eu já tinha entrado, tipo, na metade do primeiro mês...então eu já tinha perdido um monte de matéria...e... quando eu fui fazer a prova, tipo, Meu Deus! Eu não sei as fórmulas disso aqui, sabe? Tipo, não me lembro, eu não tive isso no médio...acho que...logo quando eu entrei na química eu tive um choque de realidade assim, do tipo...tá...vamos ver aqui, vamos recapitular...tu saiu do ensino público...pra entrar numa faculdade privada...que tem seus métodos, de melhor faculdade privada do Brasil...(BRUNA, 2019).

O susto foi grande e a jovem desistiu de cursar química. Devido ao baixo resultado, Bruna teve que assinar um termo de compromisso e ficou com medo de perder a bolsa. Repensando as possibilidades, surgiu a ideia de ir para uma área mais de comunicação social e a escolha foi pelo curso de Produção Audiovisual (que a entrevistada chama somente por cinema) na Famecos¹²⁷ (Escola de Comunicação, Artes e Design da PUCRS). À vista disso, a jovem procurou alternativas para realizar essa troca de curso e manter a bolsa integral de estudos. Como sua irmã mais velha também foi bolsista do ProUni na PUCRS, ela conhecia amigas que fizeram transferências de curso e permaneceram com a bolsa. Sendo assim, avisou Bruna de que poderia existir essa possibilidade. Esse exemplo de troca de informações entre irmãs indicam a importância das vivências familiares para o repasse de informações e conhecimentos (*habitus* familiar) que não estão disponíveis facilmente quando se é novato no campo acadêmico.

No entanto, para conseguir essa troca, Bruna teve que transferir sua licenciatura em química para a licenciatura em letras (inglês), passar um semestre estudando nessa nova graduação, para depois pedir outra transferência para a Famecos. Não havia a possibilidade de trocar direto de um curso da área das exatas para um curso de comunicação social. Tinha que

¹²⁷ Famecos é a atual Escola de Comunicação, Artes e Design da PUCRS. Possui as seguintes graduações: Design de comunicação, Design de produto, Jornalismo, Produção Audiovisual (cinema), Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

realizar essa ponte entre uma licenciatura e outra que se relacionasse mais com a área de humanas, para depois conseguir a transferência para a comunicação. Dessa forma, a troca de curso demorou um ano e Bruna começou no curso de Produção Audiovisual (cinema) no primeiro semestre de 2017. Com relação a essas transferências, Bruna explica:

Bruna: É...eu entrei aqui...eu entrei em 2016 na faculdade, sabe?... Foi logo depois de me formar, entrei muito cedo...então...2016 eu entrei...no primeiro semestre eu fiz Química, no segundo semestre eu fiz Inglês...

Pesquisadora: Tá...e daí foi mais tranquilo Letras Inglês?

Bruna: É...Tipo...

Pesquisadora: Tu não rodou em tudo? Não tinha cálculo?

Bruna: É...Não, eu tranquei até, porque eu não queria...

Pesquisadora: Era só pra migrar?

Bruna: É...E daí, tipo, eu fazia, era legal, aprendi um monte de coisa...meu inglês melhorou...mas...não era isso que eu queria, daí, tipo, eu fazia uma cadeira de inglês, e daí pra eu não me arrepender de ir pro cinema e não gostar, eu fiz uma cadeira eletiva de “cinema e publicidade”...E daí coincidentemente era com o coordenador do curso de cinema...

Pesquisadora: Tu não sabia?

Bruna: Não sabia...Daí conversando com ele, eu descobri que ele era o...a pessoa e tal...o coordenador...e...comecei a conversar com ele sobre o curso e daí eu tipo vi “não! É isso! É o que eu quero fazer”...

Pesquisadora: Daí então, em 2017, tu já começa em cinema?

Bruna: Isso...

Pesquisadora: Daí tu fez mais um semestre pra pular...E esse esquema de pula um, pula outro, pula outro, tu aprendeu como?

Bruna: Ah...contatos [risos]...Foi minha irmã mais velha, ela também...ela se formou aqui na PUCRS em...nutrição...ela também é ProUni 100% tal...pegou umas coisas legal aqui na época Lula né...pegou Ciências Sem Fronteiras, daí foi passar um ano e meio nos Estados Unidos, estudou lá, então o currículo dela saiu muito melhor...Aí...ela me falou disso que, as amigas dela já fizeram...as que tinham ProUni assim...e que eu podia ver e fazer...daí eu fui na secretaria e perguntei “Ah, teria um modo de eu fazer?” e eles me explicaram que sim...mas isso não é dito pra grande maioria, porque...talvez as pessoas entrem nos cursos que elas não gostariam de fazer...por que a média é baixa... e vão pulando, entendeu? (BRUNA, 2019).

Quando comenta da irmã mais velha que também foi bolsista, Bruna salienta que a trajetória da irmã teve maiores oportunidades devido a diferentes políticas brasileiras que incentivavam a graduação e a pós-graduação no país. A irmã mais velha passou um ano e meio nos Estados Unidos através do programa Ciências sem Fronteiras que foi criado em 2011 para promover a expansão e internacionalização da ciência e tecnologia brasileira através de bolsas para cursos de graduação e pós-graduação para estágios e intercâmbios de estudantes brasileiros em universidades e laboratórios internacionais¹²⁸.

¹²⁸ A partir de 2017, quando Bruna estava iniciando o curso de cinema, o Ministério da Educação anunciou o fim do Ciências sem Fronteiras para estudantes da graduação e a redução de bolsas para os pós-graduandos. Para saber mais: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/duvidas-frequentes> Acesso em: 26 out. 2019.

A família de Bruna é composta pela mãe e três filhas, sendo que duas são gêmeas (Bruna e outra jovem). Segundo a entrevistada, sua mãe terminou o ensino médio com habilitação de auxiliar de enfermagem. Desde 2015, trabalha em um restaurante próximo ao Colégio Godói. Com relação à escolaridade das filhas, todas estudaram em escola pública, mas somente Bruna e a irmã gêmea se matricularam no Colégio Godói. Quando questionada sobre o motivo que a levou para essa instituição, Bruna explica que no momento da matrícula estava namorando uma garota que tinha optado em ir estudar naquela escola. Por isso, a jovem e sua irmã se matricularam no Colégio Godói. Posteriormente, a família de Bruna se mudou para uma residência próxima à escola, facilitando o deslocamento.

A sua irmã gêmea não concluiu o ensino médio, pois no segundo ano ficou grávida e parou de estudar. Atualmente ela reside longe da família, pois vive em uma cidade do litoral gaúcho junto com o filho em uma casa cedida pela sogra. Sobre essa questão de retomar os estudos, tanto Bruna quanto a mãe incentivam e cobram que a irmã termine o ensino médio. A jovem gostaria que a sua irmã passasse por esse momento de finalização de estudos como uma parte importante da vida:

Pesquisadora: E com relação a essa questão de educação e tal... a tua mãe ela sempre te cobrou, te incentivou?

Bruna: Sim, ela tipo...eu acho que nunca precisou assim, sabe? Eu acho que eu sempre quis ir atrás de informação e tals... mas ããã... ela incentiva assim, tipo, por exemplo, a minha irmã que não... que ficou pra trás assim, digamos, nos estudos ela sempre tipo, tá tentando cobrar ela, sabe? Que ela tem um filho agora, e ela precisa dar preferência pro filho, mas que ela não pode deixar de se formar, pelo menos no ensino médio, porque...se não ela não consegue emprego, sabe? Tipo, fica mais difícil...ela começa a pegar...ããã... empregos mais deixados assim pra, pra...essa galera mais mão de obra, assim, que não conseguiu...fica mais...terceirizado os negócios né? E...trabalha muito e ganha pouco e tals... mesmo com o médio, mas com o médio ainda...te dá uma garantia de pelo menos um salário mínimo...e...ela, tipo, o tempo todo “Ou tu vai trabalhar ou tu vai estudar, entendeu?”... Tipo, essas são as opções que a minha mãe dá...só que eu acho tipo, não adianta ela dizer “Vai trabalhar”, por que ela não vai chegar e tipo, pegar um emprego e tá tudo certo agora, sabe? Acho que ela devia terminar de estudar e tals, pegar um diploma...passar por isso também...porque é importante na formação da gente, tipo...tá, vou me formar agora e o que que eu vou fazer da minha vida, sabe? É o estágio que todo mundo devia passar porque...te faz... ver o que, qual é próximo passo... acho que...esse é o maior ritual de se formar no ensino médio, ou na faculdade, ou em qualquer coisa (BRUNA, 2019).

Esse momento de finalizar uma etapa de estudos é retomado pela jovem quando relembra momentos e amigos do Colégio Godói. Bruna e seus amigos não eram os estudantes mais disciplinados da escola: faltavam algumas aulas, ficavam mais tempo no pátio da escola conversando e interagindo, não estudavam muito, tinham mais aptidão para trabalhos criativos,

que não eram simplesmente reproduções ou tarefas simples. Porém, a jovem entende que esse foi um processo necessário de crescimento:

[...] lembrar do Godói me faz lembrar que a gente cresceu assim sabe? E tipo, às vezes a gente se pega lembrando de tipo “Ah...lembra quando tu rodou dois anos no segundo ano?”, tá ligado?... [risos]...e daí ele tipo “é, né”... e daí, tipo, de repente o cara passou e tá bem agora, sabe? E aí eu fico pensando que tipo, que legal que ninguém ficou nessa época, sabe? Preso nessa pessoa que ela era e se tornou uma pessoa adulta, sabe? Todo mundo que eu falo pelo menos ainda tá fazendo alguma coisa, e tipo, não se prendeu...[...] (BRUNA, 2019).

Durante o ensino médio, Bruna estagiou em uma empresa de cobrança que estava localizada próxima à escola. De acordo com a entrevistada, vários outros colegas trabalharam nessa empresa porque pagava bem, apesar do serviço ser muito estressante. Como era de cobrança, os atendentes ligavam pros devedores e escutavam muitos xingamentos:

Pesquisadora: Vocês tinham que sair correndo atrás das pessoas?
 Bruna: Não, a gente ligava pras pessoas e ficava tipo “Ai, moça, não quer pagar a Renner?”...[risos]...Sabe aquelas coisas?
 Pesquisadora: Ah, era telemarketing...
 Bruna: Sim...E daí a gente ficava tipo...ai como eu odiava aquilo...as pessoas eram muito grossas...e tu ficava só tipo “Cara, to tentando tu fazer pagar uma conta que foi tu que fez! A culpa não é nem minha se tu não conseguiu pagar a conta!”...[risos]...E tu só queria falar assim com as pessoas e tu não podia, sabe? [risos]...Eu tenho culpa que tu tá de calote? [risos]...Tu que é caloteira, não tenho nada com isso! [risos]... Que que tu pegou de fazer cartão na Renner, tu não sabe que as pessoas tem que dizer “não”?... [risos]...quando alguém pergunta se quer cartão da Renner, só NÃO! Pronto! [risos]... (BRUNA, 2019).

Depois dessa experiência, Bruna trabalhou no terceiro ano do ensino médio como garçonne no restaurante em que a mãe trabalhava. Era um trabalho informal, a jovem ganhava R\$ 100,00 por semana para servir o almoço. Ficou nessa ocupação até começar a faculdade, quando não conseguiu mais conciliar a rotina com os estudos. Durante o curso de cinema, conseguiu um estágio na Dell para montar e editar os vídeos do Youtube do canal da Dell no Brasil¹²⁹.

Bruna: [...] O que eu faço é um estágio que é um projeto entre o Tecna, que é o Centro Tecnológico de Produções Audiovisuais que tem em Viamão, que é a fundação da minha professora e aí ela fez um projeto com a Dell... e aí...ããã... eles chamaram estagiários e eu sou a única pessoa do cinema que estagio para eles... que é aqui na PUCRS...
 Pesquisadora: Estagia na Dell?
 Bruna: É. Só que dentro da PUCRS...
 Pesquisadora: Sim, naquele Tecnopuc...

¹²⁹ Em 2017 foi inaugurado o Tecna Lab, um laboratório de produção audiovisual, construído a partir de um convênio entre a Dell e o Tecna (Centro Tecnológico Audiovisual do Rio Grande do Sul). A reportagem institucional que informa sobre essa inauguração pode ser lida por este link: <http://www.pucrs.br/blog/tecna-e-dell-abrem-laboratorio-de-producao-audiovisual/> Acesso em: 26 out. 2019.

Bruna: Não, no Tecnopuc. Tem uma salinha bem na entrada ali, perto da Famecos, que era um depósito e daí virou um estúdio...e daí o que eu faço é, geralmente, edição de imagens e som...então eu monto os vídeos do youtube da Dell em português.

Pesquisadora: Propaganda?

Bruna: Não. É...ajuda. É suporte técnico...Então... eu faço inglês e português...daí a gente...eu tenho contato com um representante da Dell nos EUA que eu envio os vídeos pra ele e ele me dá ok se tá de boa...Daí disso ele aprova, vai pro gerente e o gerente aprovando vai pro Youtube...

Pesquisadora: Interessante. Porque é outra visão, outra vibe dessa área de cinema também...

Bruna: Sim. E aí eu tô há um ano já trabalhando nisso...Daí todos os vídeos do...da Dell Brasil... de suporte sou eu que faço...

Pesquisadora: Mas olha que tri! E a equipe é tu de cinema, mas tem mais gente?

Bruna: Tem mais dois de publicidade ou jornalismo, não sei... mas...(BRUNA, 2019).

Com relação ao futuro, Bruna lamenta a extinção do Ministério da Cultura e teme pelo futuro das produções audiovisuais. Ao mesmo tempo, está contente porque vai participar de um longa com uma diretora de fotografia. A oferta surgiu a partir de uma postagem no Facebook:

Bruna: Foi bem por acaso assim...foi...eu conheci uma, uma diretora de fotografia [...] através de... de pessoas que falavam assim “Ah, tem um grupo de diretoras de fotografias mulheres, que essa diretora faz encontros no estúdio dela”...e daí entrei no grupo do Face e um belo dia, digo uma bela noite, porque era de noite...ela postou assim “Precisando de alguém pra fazer primeiro assistente de câmera no amor”, no amor é sem salário... e a gente faz muito isso... aí eu fiquei tipo, “Nossa! Queria Muito!”...e aí...a minha namorada, ela falou assim “Será? Que tu consegue?”...Sabe, tipo, meio assim...daí eu... fiquei pensando de tipo... ah se eu fizer cagada, tudo bem, mas eu não vou deixar de tentar, sabe? Alguém tem que me conhecer nessa bagaça...e aí eu falei “Eu”...E daí no outro dia ela me chamou, aí já me levou pra conhecer os equipamentos, já mostrou como ia ser e tal... daí fiz esse curta com ela...fizemos duas diárias e depois ela me chamou pro longa.

Pesquisadora: E agora continua sendo no amor ou...

Bruna: Não, não...tipo, ela me chamou pra um em Caxias, mas ele não rolou ainda...que daí é com cachê...mas esse do...esse longa eu não sei se ele é...se ele tem cachê, mas eu acho que sim, porque ele é de edital...daí quando é de edital...tem que tá tudo certinho, tem que ter nota fiscal e tals...mas daí não sei... (BRUNA, 2019).

O seu propósito é ser a cada dia mais conhecida na área e conseguir outros trabalhos depois de estar formada. Bruna considerava o próximo trabalho com a diretora esse início de possibilidades.

Passando para outra garota que também está em um curso não tradicional (como Cinema), temos a entrevista de Beatriz: uma jovem que gosta de games, faz a faculdade de Jogos Digitais e trabalha como vendedora da Playstation. A entrevista ocorreu em dezembro de 2018, uma segunda-feira, no Shopping Bourbon Wallig, quando a entrevistada estava de folga do serviço de vendedora de games em um shopping da capital. A jovem estudou no Colégio Godói entre 2013 e 2015, sendo aprovada em todos os anos.

Em alguns momentos há um efeito de legitimidade presente nas falas da jovem, bem como uma certa confusão cronológica dos acontecimentos. Quando houve a transcrição é que se percebeu essa ambiguidade. Bernard Lahire (2004) comenta sobre essas incoerências que surgem quando o trabalho é relido:

Tudo se passa como se o primeiro movimento, indissociavelmente mental e expressivo, fosse o da coerência e da generalização. É somente quando o material é lido e relido várias vezes que certas variações ou certas incoerências (que só assumem seu sentido progressivamente) podem vir à tona (LAHIRE, 2004, p. 314)

Depois de finalizada a escola, Beatriz afirma que ficou um tempo sem estudar ou trabalhar. Como sua irmã estudava em um curso de inglês que estava começando, ela passou a trabalhar no local em troca de frequentar os cursos e aprender a língua. Saiu desse curso para ingressar no mundo dos games, trabalhando em uma loja de jogos em um shopping de Porto Alegre.

Nesse momento, Beatriz começou a adentrar nesse mundo dos games de maneira profissional, pois ela já participava enquanto conhecedora e jogadora. Chegou a ser jogadora em time profissional do jogo online “League of Legends” e gravar “lives”¹³⁰ de jogos para seu canal no Youtube. Logo recebeu um convite de um colega para trabalhar na PlayStation como vendedora¹³¹ e trocou de emprego. No momento da entrevista estava há dois anos trabalhando na empresa com carteira assinada.

A maneira como Beatriz comenta sobre os jogos, as suas escolhas profissionais, as oportunidades que o emprego na PlayStation possibilita, se relacionam ao conceito de campo de Pierre Bourdieu. Em diferentes momentos, Beatriz utiliza expressões “já que tô nesse meio”, “peguei o contato de um criador de game”, “conhecer pessoas, mostrar teu trabalho”, etc. Como exemplo segue o trecho da entrevista em que ela decidiu pela faculdade de Jogos Digitais¹³². Devido a sua nota no Enem, ela conseguiu uma bolsa parcial para cursar esse curso:

¹³⁰ Gravar “lives” é transmitir o jogo ao vivo enquanto o “youtuber” está jogando. Essas “lives” podem ser somente com a imagem do jogo, sem comentários do jogador, apenas demonstrando as habilidades e estratégias. No entanto, existem “lives” em que o jogador dá dicas, estratégias e comandos para passar de nível, conseguir uma pontuação maior ou terminar todas as fases do desafio.

¹³¹ A PlayStation compra espaços de vendas em outras redes de lojas. No caso de Beatriz, a jovem trabalha em uma área da Play dentro de uma rede de livrarias e também rede varejista de eletrônicos, eletrodomésticos e móveis. As duas lojas estão localizadas no mesmo shopping da capital. A jornada de trabalho de Beatriz é exaustiva e variável: de segunda à sábado das 10h às 18h (podendo variar em dias de movimento das 13h às 21h). A jovem também trabalha domingos intercalados, tendo a folga semanal na segunda-feira quando acontece o domingo de serviço.

¹³² O Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais da Fadergs (Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul) possui a duração de cinco semestres e envolve todo o processo de criação, arte, técnica e design de jogos

Beatriz: A faculdade eu comecei a fazer...no começo desse ano [2018], na Fadergs. Eu tava entre Marketing, História e Jogos Digitais...Daí eu disse não, já que eu tô nesse meio, pra mim vai ser mais fácil...porque a gente participa, por exemplo, a Brasil Game Show...né...essa que tá tendo agora também a gente participa...aí, tipo, tu conhece criadores de jogos, pessoal que trabalha no Marketing da Playstation americana, e tudo mais... tem um monte de americano lá, aí eu não...vou fazer já que eu tô no meio, vamo continuar no meio...aí eu comecei fazer faculdade, agora eu já tô...já terminou no caso a faculdade esse ano, esse semestre...eeee... (BEATRIZ, 2018).

Ser funcionária da empresa possibilita acessar esses eventos nacionais importantes e estar próxima de outros atores envolvidos com o mundo dos jogos. Nesse trecho, Beatriz comenta sobre a atuação dos vendedores no Brasil Game Show¹³³, quando todos os funcionários da PlayStation se encontram em São Paulo para quinze dias de formação, montagem dos estandes, organização para o evento e participação na feira. Por saber inglês, Beatriz fica acompanhando, junto com outros colegas, diferentes sujeitos, como: funcionários estrangeiros da empresa ou criadores de jogos premiados. Beatriz percebe esses momentos como oportunidades de crescimento profissional:

Beatriz: [...] esse ano agora em outubro que foi a BGS [BRASIL GAME SHOW], tava o criador do cara que fez o jogo do ano, que ganhou o jogo do ano, e...ele só falava inglês, né, mas... é muito legal assim, tu conhecer essas pessoas, ter contato com essas pessoas, poder mostrar teu trabalho pra elas, aí eu tentei juntar tudo e...tem que dar certo, sabe? (BEATRIZ, 2018).

Essas falas presentes ao longo da entrevista podem ser relacionadas com o conceito de campo e de disputa por melhores posições dentro de um “campo dos games”. A maneira como Beatriz observa essas possibilidades, são indícios de estratégias (utilizando inclusive capital cultural, como conhecer os jogos, comentar que está cursando a faculdade específica ou saber falar inglês) para alcançar outros espaços e outras posições com mais prestígio nesse campo. Bernard Lahire (2002) provavelmente discordaria dessa relação entre campo e games, pois o

nos seus diferentes gêneros (educativo, aventura, ação, simulação 2D e 3D, etc.). O estudante conhece as ferramentas e plataformas que desenvolvem esses jogos e aprende a gerir projetos de sistemas de entretenimento digital interativo, tanto de maneira isolada ou em rede. Para maiores informações ver: <https://www.fadergs.edu.br/graduacao-tecnologica/jogos-digitais> Acesso em: 30 nov. 2019

¹³³ Brasil Game Show é uma feira anual de games que em 2018 estava na sua 11ª edição. Segundo o site do evento, é a maior feira de games da América Latina, reunindo as principais empresas que apresentam suas novidades no mercado relacionados aos produtos do tipo PC, console, mobile, realidade virtual (VR), card games e jogos de tabuleiro. Há campeonatos, presença de celebridades do mundo dos games e partidas de eSports (competição profissional de jogos online). Maiores informações: <http://www.brasilgameshow.com.br/sobre/>. Acesso em 09 jun. 2019.

conceito de campo de Bourdieu para ele é muito restrito, destinado a espaços de poder. Segundo o autor:

A teoria dos campos empenha muita energia para iluminar os grandes palcos em que ocorrem os desafios de poder, mas pouca para compreender os que montam esses palcos, instalam os cenários ou fabricam seus elementos, varrem o chão e os bastidores, xerocam documentos ou digitam cartas, etc (LAHIRE, 2002, p. 50).

Para Lahire (2002) a maioria dos sujeitos não está inserida dentro de um campo, ou pelo contrário, ocupam temporariamente espaços em campos distintos (como exemplo ele utiliza a questão do campo literário e dos atores que não são exclusivamente escritores, mas desempenham outras ocupações profissionais além de escritor, percorrendo, dessa forma, outros espaços de poder). De acordo com o autor, essa teoria dos campos é uma teoria regional do mundo social, pois para a maioria que está fora dos campos, o espaço social é estruturado somente pelos capitais que a pessoa possui e agrega com o passar do tempo.

Sobre ser uma mulher em um espaço masculino, Beatriz comenta:

Pesquisadora: Como é que é ser uma menina nesse mundo aí?

Beatriz: Bem complicado assim...ééé...tem muita gente legal, assim, é raro tu pegar um cliente chato, mas tem pessoas... que tem um coleg... tem um menino que cuida dos games mesmo, que é o, eu sou parceira dele praticamente...daí o cara não, não quer falar comigo, e quer falar com um homem que tá ali, sabe? Ai ele vai saber mais do que eu de jogos...[...] e o menino que tá lá não entende tanto de jogos...Aí ele para...ele acaba sempre passando pra mim...E tem vezes que o cliente, tipo, acaba não comprando porque é uma mulher, sabe? Que tá atendendo... Ou...atendi vários senhorzinhos assim, vovozinhos...que tu começa a falar “Esse jogo tem tal aventura, não sei o que, que o seu neto ia gostar”...e aí ele começa a conversar e ele “nossa, não sabia que tu, não esperava que tu fosse saber tanto de jogo e tal”...e é bem legal assim, que às vezes tu recebe muito elogio, às vezes tu vende um produto pra uma pessoa e a pessoa começa a ir várias vezes pra comprar contigo também...tipo, vira cliente fixo, sabe? Eu já ganhei vários presentes de clientes, também...bem legal, assim...é muitas vezes é difícil porque tem preconceito...eu gravo lives também, jogando e tudo mais e sempre tem aqueles comentários ridículos, sabe? Pessoas te julgando só porque tu é mulher, não sei o quê...(BEATRIZ, 2018)

Com relação à sua família, quando estava no ensino médio morava com os pais e a irmã (que depois saiu para casar). Somente em 2018 conseguiu sair de casa para morar sozinha, pois adquiriu estabilidade financeira. No momento da entrevista residia em um JK¹³⁴ perto do shopping em que trabalha e com a presença de uma coelha como bicho de estimação:

Pesquisadora: E morar sozinha com uma coelha, como é?

¹³⁴ JK é um tipo de apartamento que não possui nenhum tipo de divisão entre o quarto, a sala e a cozinha. A única divisão que existe é o banheiro. Geralmente, um JK não costuma ter mais de 30 m². Infere-se que o nome JK para este tipo de apartamento esteja relacionado ao presidente Juscelino Kubitschek que entre 1955 e 1960 governou o Brasil. Seu plano de governo era nacional-desenvolvimentista, portanto houve um incentivo por parte do presidente para que houvessem construções de edifícios com esse tipo de apartamento.

Beatriz: É bem tranquilo...sabe? É uma liberdade que tu ganha que eu não tinha na casa dos meus pais, sabe? Jogar até tarde, sem a minha mãe “Ah, tu vai ficar cega jogando isso aí...vai estragar a minha TV”...sabe? É bem... parece que eu morei a vida inteira sozinha por causa que meus pais nunca tavam em casa...mas é...às vezes eu me sinto sozinha, sabe? Não tem a mãe pra me xingar, ou o pai pra falar mal dos outros, ali na volta...mas tu vai te acostumando...mas isso fez eu me aproximar muito mais dos meus pais, sabe? Hoje em dia eu vou na casa deles, eu levo a coelha que meu pai ama a coelha, né? É quase uma neta pra eles...aí a gente conversa, a gente não briga mais, não discute, sabe? A gente passa às vezes três, quatro dias sem se ver, mas quando eu vou lá eles tão sempre feliz, tão sempre contando uma história e tudo mais...e antes não acontecia isso...parecia que a gente tava em mundos diferentes... (BEATRIZ, 2018).

A família é do interior, ela nasceu em Santa Vitória do Palmar e viveu até os três anos na cidade. De lá para cá, a família se mudou para São Sebastião do Caí, depois Eldorado e posteriormente Porto Alegre. Segundo Beatriz, ela estava no final do fundamental quando chegou em Porto Alegre, por isso que escolheu o Colégio Godói para cursar o ensino médio (seus pais consideravam o colégio como um dos melhores de Porto Alegre). No questionário de 2017, afirmou que seus pais eram caseiros (o que pode estar relacionado com essas mudanças de municípios), no entanto durante a entrevista afirmou que o pai é gerente de almoxarifado da Darcy Pacheco¹³⁵ e a mãe tem uma loja em Eldorado do Sul. Com relação a escolaridade dos pais, Beatriz responde:

[...] a minha mãe ela fez só até a quarta série, porque na época, né, anos atrás, meu avô achava que colégio é coisa de vagabundo...daí a minha mãe estudou até a quarta série e o meu pai chegou a fazer o primeiro...o segundo grau...mas ele não chegou a completar também, ele parou...no meio do caminho... (BEATRIZ, 2018)

A irmã de Beatriz é três anos mais velha, está casada, não possui filhos, é proprietária de uma empresa de marketing, onde trabalha com o marido. Segundo a entrevistada, sua irmã já fez faculdade (não especifica em que) e está cursando uma pós-graduação. Sobre esse aspecto dos estudos e família, é interessante perceber como Beatriz se coloca em relação à opinião dos pais sobre ela e a irmã. Apesar de cursar faculdade de Jogos Digitais, segundo a entrevistada, seus pais consideravam ela menos inteligente que a irmã. Observe a resposta da pergunta se os pais apoiavam e incentivavam seus estudos:

Pesquisadora: Mas eles sempre incentivaram vocês a estudar assim?
 Beatriz: A minha irmã bastante, porque...lá em casa eu era a burra, mas era bonitinha, e a minha irmã era inteligente, mas era feia...era assim...é, a minha mãe falava isso pra gente só pra gente ficar super triste e tudo mais...e a minha irmã é muito inteligente, muito inteligente, eles sempre apoiaram ela, mas eu...sempre “Ah, se quiser fazer, faz, se não quiser não faz... tanto faz, sabe?”...E daí eu tá fazendo faculdade pra eles hoje em dia é...meio assustador pra eles... “Ah, não sabia que tu ia

¹³⁵ Empresa especializada em aluguel de maquinário para obras.

fazer faculdade"...aí eu me lembro "Bah, mãe, eu tô fazendo faculdade de jogos digitais", e ela "Minha filha, tu não vai passar fome?"...[risos]... "Não mãe, eu não vou passar fome"...[risos]... Tadinha, ela se preocupa... (BEATRIZ, 2018)

Sobre a escolha em cursar uma faculdade não tradicional e na área de games, Beatriz comenta que ficou temerosa sobre o futuro e as possibilidades de emprego. Antes de começar no curso de inglês, a entrevistada afirma que focou em estudar para concurso. Ela tinha o auxílio de uma outra pessoa, uma mulher que Beatriz chama de "professora". A mãe da jovem fazia faxina para essa mulher, que segundo a entrevistada era oficial de justiça e morava sozinha (pois suas filhas estavam residindo no exterior). Como essa "professora" estava estudando para ser juíza perguntou para Beatriz se ela aceitava estudar junto para concursos na área do Direito. Tanto que pagou um semestre da faculdade de Direito na PUCRS para Beatriz como incentivo aos estudos.

Beatriz: É...No ano depois que eu sai do Godói, antes de entrar nesse colégio de inglês, eu estudei muito pra concurso público. E eu até comecei a fazer faculdade de direito, só que no segundo semestre eu desisti.

Pesquisadora: Ah é? Tu fez onde?

Beatriz: Na PUCRS. Daí eu desisti, porque não aguentei o pessoal do direito, aí eu "Ah, não é pra mim"...por que a minha professora, ela tem duas filhas, só que uma mora na Grécia e a outra mora lá não sei onde...aí ela era uma mulher sozinha, minha mãe fazia faxina pra ela, e eu ia pra lá estudar com ela tudo mais e ela meio que me adotou, sabe? Aí eu estudava com ela, morava com ela, ela pagou minha faculdade, os concursos que eu fazia ela também era ela que pagava... mas aí eu...direito não é pra mim, sabe? Aí com os anos eu fiz os concursos, eu passei em três deles, que eu fiz, só que nunca me chamaram e eu acabei desistindo também, foi quando eu fui pro curso de inglês...lá pro cursinho de inglês (BEATRIZ, 2018).

Em outro trecho ela comenta mais sobre esse período em sua vida:

Beatriz: [...] ela tava estudando pra fazer pra concurso pra juiz e tudo mais, aí ela perguntou "Ah, tu não quer estudar comigo?", e como eu não tava fazendo nada "Ah, eu aceito"...Aí ela "Ah, tem tal concurso", daí ela me cadastrava nos concursos, e via o material e a gente começava a estudar. Ela meio que era minha professora, assim...Daí eu comecei a dormir na casa dela, por que o concurso era daqui há três meses, aí vamos fazer um intensivo...aí eu ficava, dormia lá, daí eu cozinhava pra ela, pra ela não se sentir sozinha, a gente saía...aprendi muita coisa com essa mulher, também...aí até hoje às vezes ela manda mensagem "Ah, tu viu que abriu concurso tal lugar, vamos estudar?"...nããõ [risos]... não quero [risos]...(BEATRIZ, 2018).

Beatriz ressalta que teve apoio dessa "professora" quando decidiu parar de estudar para concurso e seguir na área dos games. Inclusive, convenceu a mãe da jovem de que ela deveria fazer algo que realmente gostasse. Agora, depois que ela conseguiu emprego na PlayStation e está se especializando, seus pais acreditam mais nessa área de games e incentivam a jovem para continuar investindo na área. Sobre o futuro, a entrevistada gostaria de finalizar a graduação e seguir subindo de cargo na PlayStation, com a possibilidade de morar fora do Brasil.

A entrevista de Vítor pode ser resumida em uma categoria de análise: farmácia. Sua faculdade, as relações familiares, as experiências profissionais e os planos de futuro envolvem a farmácia. Interessante perceber que em alguns momentos da entrevista, é possível perceber Vítor como um ator social que possui conhecimentos dentro do campo farmacêutico. Vítor já agregou alguns capitais de maneira a não ser apenas um iniciante dentro do campo. Mesmo não tendo o diploma (capital cultural que o legitima como profissional e capacitado para atuar dentro desse campo), este jovem já entendeu como o campo está estruturado.

Esse conhecimento pode ser entendido a partir de relações familiares e de diferentes experiências que este jovem já teve dentro do campo. No que concerne à família, sua irmã mais velha (31 anos) possui duas farmácias em Eldorado do Sul há aproximadamente oito anos. Ela também está cursando Farmácia no IPA e, juntamente com Vítor, está negociando outro estabelecimento farmacêutico no município para que seu pai também adentre nesse ramo comercial. Além disso, Vítor namora um outro jovem que também está cursando Farmácia na UFRGS¹³⁶.

Por ajudar a irmã na farmácia aos finais de semana e feriados, Vítor já possui experiências no atendimento ao público. Além disso, logo que ingressou na faculdade conseguiu um estágio na farmácia municipal onde trabalhou por um ano e meio. Quando ocorreu a entrevista, esse estágio havia recém acabado e Vítor comentou em diferentes momentos sobre essas vivências:

Vítor: É...tipo...do começo, quando eu comecei a trabalhar na farmácia municipal...que tipo...eu trabalhava em uma farmácia pública, de setor público, e uma farmácia do setor privado...que tipo, são...muito diferentes em relação a tudo...a pessoa que tu vai atender, o jeito que tu vai atender a pessoa...que na farmácia municipal...dá mais estresse assim, com a pessoa... na farmácia privada, dá mais estresse com o medicamento, com a mercadoria, bem mais estressante...só...ãã...tipo, na farmácia municipal que eu trabalhava...eu começava a trabalhar no atendimento...a pessoa vinha, que a farmácia lá de Eldorado é atrás do posto...a pessoa atendia, do posto ela já ia na farmácia...ãã...daí a pessoa tinha que apresentar o documento e o cartão SUS...daí a pessoa não levava o cartão SUS, não levava documento, ou às vezes ia com um bebê, com a criança, não levava a certidão...dava, deu muito estresse, daí o que acontece, tipo...digamos que na última semana que eu fiquei uma mulher deu uma bolsada na cara de outro colega...sim...ela disse que ele tinha...ãã...pego o cartão SUS dela, sendo que, tipo, ele não pegou...daí ela deu uma bolsada nele.

[...]

Vítor: É muito, tem que ter, tipo lá tinha que ter muito pulso firme, que as vezes no começo quando eu tava estagiando lá, eu tinha pena assim “Ai, tipo, da próxima vez

¹³⁶ Vítor e seu namorado se conheceram através de amigos em comum de Eldorado do Sul. Apesar de cursarem a mesma faculdade, não foram locais ou eventos relacionados à Farmácia que os uniu, mas o capital social deles que promovem esse encontro: primeiro através das redes sociais, depois ao vivo.

a senhora me traz"...daí na outra vez a pessoa não trazia, e dava problema, daí a pessoa dizia "Ah, mas da outra vez tu deixou eu pegar sem documento"...entendeu? (VÍTOR, 2018).

Mesmo que a rotina de serviço fosse movimentada (Vítor trabalhava das 8h às 14h), desenvolvendo diferentes atividades (atendimento, estoque, busca de medicamentos especiais, entrega e preenchimento de burocracias), Vítor ressalta que foi uma experiência importante:

Vítor: Mas era bem legal, sabe? Tipo, eu ganhei muita experiência...muita experiência...de tudo...de tipo, atender o paciente, de ver um lote, de cuidar de um estoque, pós...bah, que um estoque [...] não era fácil, sabe? Eu não dava conta assim, porque ser tanta gente, mas eu tentava manter...bah... (VÍTOR, 2018).

Por essas vivências, Vítor já define onde gostaria de atuar. Durante a entrevista, ele explica que o campo da farmácia é dividido em três áreas: indústria, análises clínicas e alimentos. O jovem definiu que gosta da área da indústria, principalmente na assistência, atendendo o público. Sobre essas decisões, Vítor comenta que o início do curso foi confuso por não entender qual a área que chamava mais a sua atenção. Inclusive pensou em trocar para enfermagem logo de início, mas seu namorado acabou ajudando a entender qual a área que chamava mais a sua atenção:

Vítor: Bah, tá louco...Mas tipo...no começo do curso de farmácia tava...assim, eu tava muito confuso que eu não sabia se era farmácia mesmo se eu queria, não sabia se eu, não sabia...tinha começado o estágio numa farmácia, trabalhava em outra farmácia, eu tava envolvido em farmácia, mas eu não tava me achando...só que quando eu entrei no curso eu queria Análises Clínicas...ele [NAMORADO] até trabalha com essas coisas, ele [NAMORADO] trabalha em um laboratório lá na FACFAE [FACULDADE DE FARMÁCIA DA UFRGS]...Análises Clínicas eu não gostava, daí depois que, até ele [NAMORADO] me disse que eu gosto, tipo, a minha área é assistência farmacêutica...atende o público, atender um cliente, atende um paciente... (VÍTOR, 2018).

Sua apropriação do campo farmacêutico é tão presente nas respostas que quando questionado sobre o futuro, ele responde envolvendo a possibilidade de compra de uma farmácia já existente em Eldorado do Sul pelo seu pai. É possível perceber um discurso de empresário, organizando rotinas de trabalho, horários de atendimento, planejando inclusive a presença de seguranças no local. A ideia seria que esse novo estabelecimento seria gerenciado por ele, com a supervisão da irmã. O pai viveria com a renda dessa farmácia, já que sua vida no interior no estado não estava mais sendo possível por questões de saúde.

Pesquisadora: E o que que tu pensa pro ano que vem?

Vítor: Continuar a faculdade...agora vai trocar tudo...se o pai comprar a farmácia...

Pesquisadora: Mas se ele comprar, tu vai trabalhar na dele?

Vítor: Vou, por que daí ele vai, já vai me por de gerente lá...E daí ele vai pedir ajuda pra minha irmã também...E aí ele vai colocar no papel lá...Até eu, já sou sócio da minha irmã...porque ela pra abrir a farmácia popular precisa de sócio, e eu sou um sócio...

Pesquisadora: Mas tu ainda não pode assinar como farmacêutico responsável, né?

Vítor: Não, não... daí a gente vai contratar...eu até já, eu nesses dois anos conheci muito farmacêutico formado...então...contato eu tenho...sabe até... “ai, preciso de uma farmacêutica”...eu até já tenho até a farmacêutica, já...se ele comprar em janeiro, já sei uma farmacêutica que já vai terminar a faculdade, já sei que eu posso... (VÍTOR, 2018).

Inclusive, comenta sobre as negociações do ponto. A família almeja uma farmácia já existente no município que está à venda. Eles consideram o ponto bem localizado, mas que o atual dono não sabe trabalhar. Com a compra do estabelecimento, a família organizaria os negócios a partir da mesma franquia de farmácias que a irmã trabalha. O trecho abaixo da entrevista apresenta as críticas de Vítor com relação ao atual dono do local e os planos se o negócio ocorrer:

Pesquisadora: Quanto custa botar uma farmácia, Vítor?

Vítor: Pra comprar...olha...eu não tenho muita experiência, mas pra abrir uma farmácia...a gente, te digo, junta no mínimo 250 mil...250 mil...no mínimo...

Pesquisadora: Pra ter ela com estoque, com coisa, com tudo?

Vítor: Sim...250 mil ou 300 mil...Mas também...a que vai comprar agora, o cara diminuiu... tava 240 mil, ele diminuiu pra 180 mil...choramos, choramos, choramos, por causa que ele quer logo se livrar da farmácia...E a farmácia é num ponto assim... Tu entra em Eldorado tem um posto de gasolina do lado da farmácia...Imagina o quanto de gente que passa aí? Passa de tudo...de gente...e tem do outro lado...é um restaurante dos meus primos.

Pesquisadora: Tá, e porque ele quer vender tão barato assim?

Vítor: Porque só o pai tá interessado em comprar...ele não tá achando mais ninguém... E ele quer em jan..., mês que vem ele quer se livrar da farmácia...não quer mais saber...por que a farmácia dele, ele abre às 8h fecha às 17h, ele deixa fechado do meio dia às duas, tipo... quase não trabalha. Sábado trabalha só de manhã, das 8h ao 12h... domingo e feriado não abre... imagina o lucro que ele perde? A gente quer abrir das 7h da manhã às 11h da noite a farmácia.

Pesquisadora: E assalto? Não é perigoso?

Vítor: Sim, daí a gente vai contratar segurança...a gente tá pensando em tudo... (VÍTOR, 2018).

A família de Vítor é composta pelos pais e três irmãos (a mais velha com 31 anos, a segunda com 25 e o último com 4 anos de idade). No entanto, os arranjos filiais são diferenciados entre os progenitores: a irmã mais velha e ele são filhos por parte de pai, a outra irmã que tem 25 anos e o irmãos mais novo são filhos por parte da mãe. No final das contas, Vítor é o único que foi gerado pelos mesmos progenitores, que se separaram “[...] faz uns 8 anos...desde antes do Godói...eles se dão super bem (VÍTOR, 2018)”.

Atualmente, Vítor mora com sua mãe e o irmão mais novo em Eldorado do Sul. Suas irmãs também residem no município: a mais velha possui duas farmácias (Vítor trabalha aos finais de semana ou feriados ajudando a família) e a outra irmã trabalha na Câmara de Vereadores, mas pretende trocar de emprego pois teve um filho recentemente. Sua mãe é diarista e trabalha no município.

Já seu pai reside no interior do Rio Grande do Sul, é agricultor, plantando milho, feijão, soja nas próprias terras e também tinha dois aviários. Em 2018, ficou muito doente e alguns primos cuidaram dele. A intenção da família (Vítor e irmã) é trazer o pai para residir em Eldorado do Sul e comprar uma farmácia com a venda das terras do interior. Inclusive, a família já estava negociando uma farmácia em Eldorado e planejando como seria a organização: a irmã daria o suporte e Vítor ficaria como gerente.

Com relação aos estudos, houve um crescimento geracional. A mãe de Vítor parou de estudar quando engravidou e concluiu os estudos depois através do EJA, finalizando o ensino médio. O pai terminou o ensino fundamental. No entanto, os filhos estão no ensino superior: a irmã mais velha cursa Farmácia no IPA (está na fase final, com a previsão de conclusão do curso para 2019), a outra irmã estava cursando Administração na FADERGS (Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul) e Vítor também está estudando Farmácia no IPA. Sobre os estudos, Vítor comenta mais das cobranças do pai (não chega a mencionar sua mãe nesse aspecto):

Pesquisadora: Mas essa parte do estudo, eles sempre incentivaram vocês?

Vítor: Sim...Bah, meu pai principalmente...Pai aqui ó...cobrando, cobrando, cobrando...toda hora ele me liga “E a faculdade, faculdade, faculdade”...sempre... No cursinho, todo dia ele me ligava, todo dia, “Tá estudando? Tá estudando? Tá estudando?” (VÍTOR, 2018)

Apesar de Vítor comentar em momentos diferentes da entrevista sobre as cobranças do pai com relação aos estudos, foi sua mãe que retomou os estudos e concluiu a educação básica. Pensando nos casos de “sucesso” ou “fracasso” escolar que Lahire (1997) comenta, é possível inferir uma disposição familiar positiva aos estudos e o exemplo da mãe que retoma seu percurso educacional depois que a filha estava maior. Vítor convive com a mãe e, de certa maneira, foi aprendendo que estudar era importante. Já o pai, mesmo não terminando seus estudos, tem uma postura exigente ao cobrar que o filho siga estudando no ensino superior. Inclusive, Vítor afirmou que seu pai aceitava pagar a faculdade caso ele não conseguisse bolsa ou passar em alguma federal.

Vítor sempre estudou em escola pública e nunca reprovou de ano. Seu ensino fundamental foi em uma instituição localizada em Eldorado do Sul (exceto por cerca de um ano em que ele morou em Curitiba com a mãe). No questionário, indicou que um tio (ou uma tia) havia estudado no Colégio Godói. Porém, essa informação não foi retomada durante a entrevista e ao ser questionado pela escolha da escola explicou que a decisão foi tomada pelos conhecidos que se matricularam na escola:

Pesquisadora: E porque tu escolheu o Godói?

Vítor: Por causa que...tipo...mais conhecidos meus iam pra lá, o Mateus [outro entrevistado] no caso, por exemplo...e tipo...ãã...eu ouvia falar mal do [OUTRA INSTITUIÇÃO]...daí o [OUTRA INSTITUIÇÃO], eu não...não conhecia muito, daí, inclusive, meu namorado estudou no [OUTRA INSTITUIÇÃO], se eu tivesse ido pro [OUTRA INSTITUIÇÃO] eu teria conhecido ele...ãã...mas eu gostava assim, sei lá, todo mundo dizia “Ah, vou pro Godói, porque lá é melhor”...daí eu fui... (VÍTOR, 2018).

Concluiu o ensino médio em 2015. No ano seguinte, apesar de ter vontade de realizar um curso técnico em enfermagem, resolveu se matricular em um cursinho pré-vestibular particular onde encontrou outros conhecidos do Colégio Godói. Vítor comenta que estava em dúvida com relação à escolha profissional. Interessante perceber na narrativa de Vítor esses momentos de incertezas e hesitações, pois quando analisamos a trajetória sabendo do resultado final desse processo (a escolha pelo curso de Farmácia no IPA), parece que tudo ocorreu de maneira “natural”, um caminho “óbvio” de escolha, pois sua irmã mais velha já estava matriculada na mesma faculdade e já possuía farmácias no município de Eldorado do Sul. Contudo, Vítor oscilou entre outros cursos tanto da área da saúde quanto outros que envolviam matemática.

Vítor: Eu lembro que tu me perguntou no primeiro dia de aula “Ah, aquele carinha ali que disse que me conhece ali, que que tu quer?” e eu disse que queria medicina... nooooooossa, sora...

Pesquisadora: É na área da saúde.

Vítor: É na área da saúde. Mas depois de medicina eu queria contábeis, depois eu...até a minha primeira UFRGS eu coloquei contábeis... Depois matemática, depois gastronomia, gastronomia eu já tava direto na Gastronomia da PUCRS...depois enfermagem...ãã...química, farmácia...

Pesquisadora: Sério que tudo isso foi no ensino médio?

Vítor: E no cursinho eu tava muito...bah, no cursinho todo mundo dizia “faz enfermagem, faz enfermagem”... “Ah, [Vítor], tu tem cara de enfermeiro”... (VÍTOR, 2018)

No final de 2016, Vítor prestou exames de vestibular em diferentes instituições de ensino: UFRGS¹³⁷, PUCRS, IPA, FADERGS. Além disso, realizou o Enem para concorrer a bolsas pelo ProUni em universidades particulares (de acordo com Vítor, ele queria muito estudar na PUCRS) ou conquistar uma vaga em federais pelo Sisu. Acabou sendo aprovado (através do Sisu) na UFSCPA para Toxicologia Analítica, que era um curso diurno naquele momento. Essa ideia de estudar de dia não agradava a Vítor que queria trabalhar e estudar à noite. Enquanto estava decidindo quais caminhos iria seguir (inclusive pensou em se inscrever no Fies¹³⁸ para pagar uma faculdade particular), se inscreveu para bolsas sociais metodistas¹³⁹, organizadas e administradas pelo Centro Universitário Metodista – IPA. Vítor explica esse processo de decisões e expectativas que ocorreu no começo de 2017:

Vítor: Tipo, eu não consegui passar na UFRGS...daí eu consegui uma bolsa na Fundação [UFSCPA], mas não era o que eu queria...Daí aquela coisa, aquele mês foi assim ó... ui... Daí meu pai pressionando, falando “Ah, não sei o que”, não tinha falado pra ele que eu tinha perdido o terceiro dia de vestibular da UFRGS...ele ia ter um treco...daí ele disse... “Ah, o IPA teve um problema no ProUni, não se inscreveu” só que eles abriram uma bolsa metodista deles, que eles são uma faculdade metodista...me inscrevi e disse “Ó pai, lá no IPA”... “Ah, bom, faculdade da tua irmã”...daí eu tentei a bolsa e consegui. Tinha duas vagas e eu consegui uma...

[...]

Pesquisadora: Isso permanece?

Vítor: Não, só teve aquela vez acho...porque agora...

Pesquisadora: Foi só pra ti, então?

Vítor: Pra mim e pra minha colega, a [NOME], que a gente conseguiu... porque...antes daí de abrir essa bolsa, dois dias antes, me inscrevi no FIES...só que eu não queria pagar FIES, porque FIES é uma... (VÍTOR, 2018)

Vítor comenta que a maior parte de sua turma está estudando através do Fies¹⁴⁰. Ao ser questionado sobre a possibilidade de sua família pagar a faculdade, a resposta foi:

O pai disse que me ajudaria...só que tipo, eu não queria, o FIES era uma coisa que eu não queria...dar esse trabalho pro pai, sabe? De ficar pagando faculdade...Depois que pagar também...fica pagando o resto...eu falei pro pai “não, nem que eu faça cursinho de novo, eu tento a federal ou ProUni”...Não queria dar despesa, sabe? Tipo, a

¹³⁷ No terceiro dia de vestibular da UFRGS, Vítor se atrasa e não consegue entrar na sala. Ele não contou para o seu pai que tinha sido reprovado do processo seletivo por não ter comparecido à prova.

¹³⁸ O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) é uma forma de financiamento de cursos de graduação em instituições particulares para estudantes que não conseguem pagar a totalidade da mensalidade. Durante o curso, o estudante paga uma parte da mensalidade e após finalizada a graduação há um período de carência. Posteriormente a esse período, a dívida é parcelada e pode ser estendida por vários anos. Para saber mais: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 27 out. 2019

¹³⁹ O edital de Bolsas Sociais Metodista de 2017 ainda está disponível na internet através deste link: http://ipametodista.edu.br/financiamento/bolsa-social/2017/edital_ipa_bolsa.pdf. Acesso em: 04 out. 2019. Ao todo, foram ofertadas 39 bolsas integrais e 17 parciais (50%) em diferentes cursos. Na farmácia, havia duas vagas (uma integral e outra parcial). A seleção ocorreria pela nota do Enem e estariam classificados os estudantes que tivessem média superior a 450 pontos e não tivessem zerado a redação.

¹⁴⁰ As mensalidades para o curso de farmácia em 2019 variam entre R\$ 1.364,00 e R\$ 2.242,64. Informações encontradas no site do IPA. Link: <http://ipametodista.edu.br/financiamento/mensalidades/graduacao/veteranos-2019> Acesso em: 04 out. 2019

faculdade, minhas coisas de lá eu que pago, meu transporte eu que pago...o cara que me leva¹⁴¹... Compro minhas coisas, tudo certinho... (VÍTOR, 2018).

A entrevista com Bernardo foi a mais longa de todas realizadas. De conversa fácil, a cada pergunta as respostas surgiam e se prolongavam. Diferentes aspectos foram comentados e mencionados sobre as experiências passadas na escola e também as que ocorreram depois. Bernardo foi meu aluno durante um semestre apenas, e foi uma alegria quando ele aceitou participar, pois era o estudante mais “distante” em comparação aos demais que participaram. Foi uma oportunidade de repensar alguns momentos da escola e rever algumas certezas que não eram tão simples e definidas como a pesquisadora pensava.

A família de Bernardo é formada pelo pai, mãe e três filhos. Os pais não tiveram oportunidade de estudar: seu pai nasceu no interior do Rio Grande do Sul de uma família humilde (o avô paterno do jovem era pedreiro) e trabalhou na lavoura até o momento em que se mudou para Porto Alegre por volta dos vinte anos. O jovem entrevistado acredita que ele tenha finalizado o ensino fundamental. Já a sua mãe nasceu em Porto Alegre também em uma família simples, sem muitas oportunidades. Ela não chegou a concluir o ensino médio. Devido a esse histórico, os pais sempre incentivaram os filhos a estudar.

Por isso que eles sempre quiseram investir bastante na...que a gente fizesse uma faculdade, que a gente, tipo, estudasse pra...enfim...pra “gente ter um futuro mais certo”, como ela diria...Hoje a gente vê que faculdade já não é mais nenhum futuro certo, mas...do jeito que tá as coisas... mas enfim...eles sempre nos ajudaram a valorizar muito isso, sabe? E tipo, minha irmã foi uma da...ela conseguiu a bolsa, ela conseguiu bolsa pra entrar na faculdade, e tipo, foi me espelhando nela que eu vi quanto, tipo, realmente, tipo, era importante fazer, continuar estudando (BERNARDO, 2018).

Durante a entrevista, Bernardo comenta que seus pais sempre ressaltaram que o estudo oportuniza empregos que não necessitam de esforço físico. Eles desejavam que os filhos não tivessem uma trajetória de trabalho desgastante como ocorreu com eles.

Isso é uma coisa que eu cresci muito ouvindo...meu avô era pedreiro, e tipo, meu pai tipo...trabalhou em plantação e tal...até os 20 anos, ele veio pra Porto Alegre com 20 anos, assim...E meus pais sempre me passaram essa realidade, assim, quanto mais tu estudar, menos esforço físico e trabalho, desgaste físico tu vai precisar fazer, sabe? E hoje eu vejo, tipo... por mais o desgaste mental todo que eu tenho na publicidade, enfim, a pressão toda que eu te falei, ainda é uma coisa, tipo, que eu não posso nem comparar com a realidade de pessoas que tipo...não conseguiram concluir o fundamental ou até o ensino médio hoje em dia (BERNARDO, 2018).

¹⁴¹ Vítor reside em Eldorado do Sul. Durante a entrevista, afirma que paga um motorista para levá-lo ao campus, sem a necessidade de transporte coletivo. Entretanto, Vítor não comenta sobre como é a volta para casa depois da aula, se o motorista fica esperando ou se ele possui outra alternativa que o leve para Eldorado do Sul.

Esse argumento vai ao encontro das conclusões da pesquisa de Bernard Lahire (1997) sobre o processo de escolarização (que pode ser de sucesso ou de fracasso) das crianças que vivem em regiões periféricas da França. O sociólogo francês defende que o tema da omissão parental é um mito: todos os responsáveis se preocupam com a escolarização dos filhos. O que acontece é que nem todos possuem capitais e *habitus* necessários para o bom desempenho escolar de seus filhos, de maneira a auxiliar as crianças nas demandas da escola. Um dos desejos dos pais que o pesquisador destaca é a possibilidade dos filhos conseguirem empregos melhores no futuro.

Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles (LAHIRE, 1997, p. 334).

No que concerne à família de Bernardo, os pais tiveram resultados positivos: todos os filhos ingressaram no ensino superior. O irmão mais velho cursa engenharia de produção através do Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) na Uniritter. No momento da entrevista, ele estava se preparando para ser pai e mora com a esposa em Porto Alegre. A irmã do meio já é formada em direito pelo IPA e trabalha na área. Foi a primeira a conseguir uma bolsa integral pelo ProUni na família e foi a fonte de inspiração nos estudos para Bernardo. Os dois residem juntos, pois os pais viajam muito a trabalho.

A vida profissional dos pais de Bernardo se transformou depois que a sua mãe conseguiu um emprego de vendedora em feiras internacionais. O jovem discorre que sua mãe era dona de casa e cuidava dos filhos. Depois de um tempo, decidiu que ia em busca de um emprego e conseguiu uma vaga como vendedora em feiras internacionais de artesanato¹⁴². O que seria apenas um trabalho temporário se tornou profissão: ela era boa vendedora e os empresários árabes gostaram do seu serviço e a convidaram para continuar vendendo nas próximas feiras e

¹⁴² Essas feiras internacionais de artesanato e decoração reúnem expositores de diferentes nacionalidades vendendo produtos característicos dos seus países. Normalmente, se localizam em shoppings, estacionamentos de supermercados, centros de eventos, espaços que congregam uma quantidade razoável de pessoas circulando. Essas feiras são temporárias e itinerantes, percorrendo todo o país. Como exemplo desse tipo de feira, temos "Nações e Artes" que congrega produtos do Marrocos, Dubai, Turquia, Índia, Rússia e Quênia. Informações: <https://www.nacoeseartes.com.br/> Acesso em: 27 out. 2019

viajando pelo país. Segundo Bruno, esse início foi há mais de dez anos, pois ele era pequeno e ficava sob os cuidados dos outros irmãos e o pai. Depois de três anos viajando pelo Brasil com a feira, surgiu a oportunidade de fechar uma parceria com os empresários e a mãe de Bruno criou uma empresa de importação e exportação, gerenciando a compra e a venda dos produtos¹⁴³ nas feiras.

[...] Deu uns três anos fazendo isso, eles já começaram a fechar a parceria, pra...daí criaram a empresa de importação e exportação, que é onde eles trazem e vendem esses produtos no nome da minha mãe, daí eles começaram a nem vir mais pro Brasil, tipo, a minha mãe começou a cuidar das coisas aqui, sabe? Daí enfim, eles criaram uma sociedade certinha, com porcentagens e dividida e tal e hoje em dia, tipo, minha mãe que cuida das coisas aqui, ele vem, tipo, agora ele vem fica dois dias aqui no Brasil, só pra acertar as contas finais, e volta pra cidade dele lá, tipo, lá na Tunísia, que a minha mãe que cuida assim. Mas foi uma loucura que aconteceu, tipo, tudo por muito acaso assim, sabe? (BERNARDO, 2018).

Depois de um tempo, a empresa cresceu e a família participou mais ativamente. O pai de Bernardo pediu demissão do hipermercado em que trabalhava há dezesseis anos e era gerente para auxiliar a esposa. O irmão mais velho e Bernardo também participam, apesar de não conseguirem viajar tanto devido às faculdades. Somente a irmã que não está totalmente focada na empresa. Apesar de ajudar, ela mantém seu emprego como advogada em outro estabelecimento. O jovem comenta que a família está pensando em modificar sua forma de atuação para ficar mais localizada em Porto Alegre, pois seus pais estão cansados dessa rotina de viagens toda semana e feiras em locais diferentes. Essa ideia de mudança é vista de forma animadora pelo jovem que é estudante de Publicidade e Propaganda e está cheio de ideias para modificar os negócios familiares.

Bernardo: Muito, muito, ajuda bastante assim... E eu tento ajudar o máximo que eu posso eles, né, mas como tipo, é uma empresa bem tradicional... até pelos, os sócios árabes da minha mãe eles são bem tradicionais assim, eles tem loja tipo na Alemanha e tal, então tem que ser sempre o mesmo modelo de trabalho, com mesmo tipo de produto e tal...só que como agora eles tão querendo abrir um negócio aqui no Brasil, com loja e tal, com marca, criar a marca aqui, eles tão começando a abrir a cabeça pra novas coisas e agora aí que eu to tentando entrar, sabe? Tipo... pra ajudar nessa, nessa saga...

Pesquisadora: Sim, de pensar outras possibilidades...

Bernardo: Sim. Até porque, tipo, agora...o mercado tá mudando bastante. Então tipo, essas feiras que acontecem, tipo, já deram muito certo, mas agora a gente tá vendo que tá começando a diminuir o ritmo, não são todas que tão dando muito certo... e a gente já tá começando a pensar em outras possibilidades... e tipo, eu to adorando, porque na verdade como eu já tô acabando a faculdade, eu poder me envolver com isso... (BERNARDO, 2018).

¹⁴³ De acordo com Bruno, os produtos que são vendidos na feira são: perfumes, essências de perfume, óleos essenciais, artesanato para casa, roupas, etc.

Bernardo sempre estudou em escola pública. Frequentou o Colégio Godói entre 2012 e 2014. Quando estava no terceiro ano realizou a prova do Enem e o vestibular da UFRGS para arquitetura. Não conseguiu ser aprovado e se matriculou em um cursinho pré-vestibular. O jovem ressalta que foi um momento muito conturbado, com diversas dúvidas e sem ter ideia de qual curso seguir. Depois de seis meses, foi chamado pela UniRitter para uma bolsa integral pelo ProUni e decidiu cursar Publicidade e Propaganda.

Pesquisadora: E tu te encontrou na publicidade?

Bruno: Sim, muito, muito! Assim, eu não me vejo fazendo outro curso assim...e é uma coisa que eu tava muito indeciso, porque tipo eu entrei tipo sem saber, sabe? Eu tava, hoje eu vejo que tipo...aquela, na época eu sofria uma pressão de tipo “Ah, tu tem que sair do colégio e entrar na faculdade”, sabe? Hoje eu vejo que tipo, calma não precisava ter sido assim tão rápido, mas mesmo assim, sorte que eu entrei num curso que eu gostei, assim bastante sabe... (BERNARDO, 2018).

Sobre o Colégio Godói, vários entrevistados comentaram que a escolha teve influência de familiares, amigos ou vizinhos que indicaram a escola. No caso de Bernardo, há um projeto familiar de matricular os parentes na instituição, pois reconhecem que é um espaço de estudo e de possibilidade de preparação para ingressar no ensino superior:

Pesquisadora: E por que tu escolheu o Godói?

Bernardo: Porque, na verdade, meu irmão estudou no Godói, meu irmão mais velho...da engenharia...eu tenho meu irmão que tá fazendo 28, minha irmã 26, os dois estudaram no Godói assim...e tipo...meio que se instaurou na família que tipo...minha irmã teve uma educação muito...sólida, tanto que ela conseguiu a bolsa dela, enfim, minha irmã é minha inspiração de...nessa área de estudo assim... e ela sempre falou muito bem do Godói pra mim...e enfim...eu já entrei lá no Godói sabendo que era um colégio que eu ia...eu ia ter uma boa educação, sabe? Sendo que tipo, enfim, meu irmão ele chegou a estudar em outros colégios de ensino médio, e ele não se identificou muito, assim, não gostou muito, enfim...que era em outros bairros e tal...e daí ele estudou no Godói depois, minha irmã também, daí eu entrei, minha prima também, tipo, a família toda começou a ir pro Godói...tanto que depois de mim...eu tive outros primos que entraram, outro primo que entrou lá e tal...meio que se instaurou na família que, das opções que a gente tem em Porto Alegre, o Godói era uma possibilidade boa, assim sabe? (BERNARDO, 2018).

Bernardo reconhece que no terceiro ano se sentia pressionado e inseguro com relação ao futuro e a ideia de cursar uma faculdade, tanto que foi realizar a prova do Enem não se sentindo preparado para conseguir uma boa nota. Contudo, depois que o processo aconteceu e ele conquistou a bolsa de estudos, percebeu que existia uma bagagem de conhecimentos que oportunizou essa possibilidade.

Os impactos da educação tu vai sentir depois dela... mas durante tu não vê o que, o quanto que tu aprendeu, quanto, a bagagem que tu já tem na real. E hoje eu vejo que tipo...eu realmente consegui construir uma bagagem muito boa, até porque na faculdade, ainda mais na UniRitter que é uma faculdade privada, tu estuda com

peças de vários tipos...então tem gente que estudou a vida inteira em colégio particular...enfim, todo tipo de aluno, junto num...na mesma cadeira, um do lado do outro. E tu vê ali que tipo, realmente o ensino que é muito valorizado das escolas super particulares daqui...também depende muito do aluno...que eu vejo que teve gente que teve as melhores educações de Porto Alegre...e...assim ó, não conseguem escrever uma redação, enfim, coisas simples assim, formular uma opinião...então tu vê ali que tipo, claro, tu tem muito da base do pessoal que tu recebe, mas tem muito de ti também...sabe? Muito de ti... e quando tu vê isso no dia a dia, um do lado do outro, tu vê que, tipo, tu começa a valorizar muito mais a própria bagagem que tu teve, sabe? De olhar pra coisas que tu não olhava antes, sabe? (BERNARDO, 2018).

Quando questionado sobre as vivências com os colegas na graduação, Bernardo comenta que no início foi um “choque de realidade” por encontrar pessoas distintas do seu cotidiano: seja pela idade, estilo de vida, condições financeiras, etc. O jovem não comenta sobre casos de preconceitos envolvendo os bolsistas, sua argumentação foca nos indivíduos, destacando as diferenças com relação aos estudos e empenho de cada um.

[...] eu entrei com 18 anos, mas eu comecei, ali foi um choque de maturidade, sabe? Quando eu comecei a ver o que realmente importa, sabe? E... a tua, a tua base educacional, até de educação, tipo, familiar e tal...ali tu sente, tipo...o valor daquilo, sabe? Que tu vê pessoas que, tipo, não dão a mínima pra tipo...estudo, família então se importam com coisas superficiais...querem ser melhor que tu por causa disso...assim como tem pessoas que, tipo, dão um show de humildade...que também vieram de...tem pessoas que vieram, tipo, tem um muito rico, mas que são extremamente humildes e tu nem percebe, tipo, por exemplo, que aquela pessoa tem, mora numa mansão, por exemplo...então, tipo, tem todo tipo de gente lá, sabe? E ali que tu começa, eu comecei a moldar, tipo, relações mais...reais assim, sabe? E agora, hoje na faculdade, como eu te disse, entra muita gente nos primeiros semestres...mas tipo, parece uma peneira, porque daí pessoal começa a sair, enfim...e hoje, agora, mais pro final do curso eu vejo, tipo, um pessoal diferente, mas mesmo assim com uma cabeça mais centrada, com uma educação enfim...consegue conviver tranquilamente, tem a convivência tranquila, tipo, do meio pro final, mas no início tem aquele choque de tipo cultura de pessoal de escola pública pra escola particular e tal, no início é um choque assim, tem um estranhamento... mas como te falei, porque tu vem de um...por exemplo eu...três anos de um colégio de pessoas muito parecidas e enfim...pra esse monte de gente diferente...mas eu acho que tipo... a maturidade dessa idade, ali... até agora, consegui me ver, enxergar de outra maneira, sabe? [...] (BERNARDO, 2018).

A trajetória de Bernardo se transforma na faculdade porque além de ingressar em um outro ambiente com pessoas distintas, o jovem começa a repensar a sua orientação sexual. Em um momento da entrevista, ele declara:

Sim...A gente conhece tipo assim...na faculdade de, na publicidade tu conhece todo tipo de gente, sabe? E tipo, desde o primeiro dia de aula, eles falam...tipo, eu lembro até hoje a frase do professor dizendo que tipo a gente, a partir dali a gente tinha que abrir bem a nossa cabeça, porque a gente ia lidar com pessoas, então a gente precisa entender as pessoas e enfim, tá aberto a conhecer, sabe? E ali foi quando tipo, eu comecei a expandir a minha cabeça assim, realmente, sabe? Tu entra com uma cabeça muito fechada, com certezas, cheio de certezas enfim na faculdade...e ali tu começa a conviver com pessoas e a conhecer histórias, enfim, tu vê que tipo a...é muito além do que tu imagina, sabe? E tipo, eu diria que eu saio da faculdade com outras certezas,

enfim, que eu pretendo também desconstruir ao longo do tempo... (BERNARDO, 2018)

Durante o ensino médio, Bernardo era questionado pelos colegas sobre a sua orientação sexual¹⁴⁴: “[...] durante os três anos, isso sempre foi uma questão pra mim...porque, tipo, todos os anos eu era questionado, todo dia as pessoas falavam, por exemplo, piada que falavam sobre isso [...] (BERNARDO, 2018)”. Quando algum outro colega se assumia, o jovem observava que os demais estudantes diziam que apoiavam e depois faziam piadas sobre essa questão. Dessa forma, Bernardo foi se escondendo e fingindo que não havia nada de “diferente” com ele: “[...] então ali eu internalizei uma coisa que tipo assim, ‘Gente não! Isso é uma coisa ruim e tipo, é óbvio que eu não quero isso pra mim, é óbvio que não!’...eu nem cogitava e tal...[...] (BERNARDO, 2018)”.

A sua formação familiar era conservadora, o que dificultava uma abertura para esse tema. Sendo assim, o jovem entendia que ser *gay* não era “correto” e tentava se encaixar no padrão heteronormativo. Durante o tempo do cursinho, as dúvidas com relação ao seu futuro não estavam restritas à escolha profissional. Ao adentrar em um curso com pessoas LGBTQI+¹⁴⁵, conhecer suas histórias e conviver com essas diferenças, Bernardo vai entendendo melhor seus gostos e vontades. E começa um processo lento de tensionar o conservadorismo familiar, apresentando os amigos, comentando sobre suas vidas, buscando discutir termos e piadas, a apresentar essas questões aos familiares:

[...] Daí, tipo, com a minha família era uma coisa louca, porque...aos poucos eu fui, tipo, trazendo esses amigos da faculdade pra eles irem lá pra minha casa e apresentando, tipo, o universo deles pra minha família, não como se eu tivesse, tipo, como se eu tivesse me assumindo...comecei a fazer, tipo, meus pais conviver com essas pessoas e tal...e tipo, claro, depois que eles iam embora...saía os comentários e através desses comentários eu começava tipo...a...não ensinar, mas... mostrar o que que é o preconceito, o que que não é preconceito...porque tipo... o homofóbico não é o que bate na cara do gay, só...a homofobia, tipo, acontece muito antes, sabe? E tipo...eu comecei a mostrar essa realidade aos poucos meus pais começaram a ser abrir... [...] (BERNARDO, 2018)

¹⁴⁴ Essa parte da entrevista foi importante para desconstruir uma memória de que Bernardo era assumidamente *gay* desde o ensino médio. A antiga professora não imaginava que tinha sido um período difícil para o jovem com relação a essa questão. Aliás, desde aquela época já tinha incluído o jovem dentro do grupo LGBTQI+ da escola. Meu olhar classificatório de docente não respeitou as particularidades do antigo estudante.

¹⁴⁵ LGBTQI+ é uma sigla em constante disputa e transformação que abrange pessoas que não estão dentro dos padrões heteronormativos. Antigamente, essa sigla era conhecida como GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), passando por alterações como LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros). A sigla LGBTQI+ procura incorporar e destacar definições de orientação sexual e de gênero: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais. O sinal de + indica que essas definições não se restringem às letras em destaque. Há várias maneiras de ser e de se relacionar com outras pessoas. Para maiores informações ver: <https://orientando.org/>. Acesso em: 26 dez. 2019

Bernardo comenta que a “conversa oficial” nunca aconteceu e, ao mesmo tempo, o jovem entende que não precisa ocorrer porque todos já entenderam e aceitaram. Ele comenta que foi com a mãe na Parada LGBTQI+ em São Paulo, que depois de um tempo passou a usar maquiagem (preparação de pele) e todos perceberam. Inclusive, considera um avanço perceber que seus pais mandam fotos de produtos de maquiagem para ele escolher. Bernardo compreende que são sinais positivos da sua família com as suas escolhas.

Bernardo: Eu fiquei aberto pra eles entrarem na minha vida...sabe? Eu senti que tipo...foi muito mais fácil desse jeito, sabe? E hoje em dia a gente tem uma relação bem...aberta... “aberta”, não porque tipo, eu nunca... contei, por exemplo, as minhas relações que eu tive pra eles, por exemplo...é uma coisa que tipo, como meu pai...meu pai é de interior, como eu te falei, então tipo ele tem uma...uma vivência muito conservadora, tipo...bem conservadora...mas mesmo assim nele, tipo, eu fico impressionado com tão pouco tempo a desconstrução que ele conseguiu ter na cabeça dele... que tipo, ele tem uma criação extremamente machista...

Pesquisadora: Sim, a ponto de comprar maquiagem, isso é um passo gigantesco.

Bernardo: Ele manda por WhatsApp foto... “Tô aqui nessa loja, que que tu quer aqui?”...mandando foto e tal. Eu sempre respondi e tal, depois que eu parei pra ver, tipo, poxa, meu pai tá com uma maquiagem na mão, me oferecendo, tipo...quer mais apoio que isso? É...eu só tenho que agradecer a maneira que tudo aconteceu, sabe? E aí, eu volto pra aquela coisa que eu te falei, do tipo, das pessoas que eu conheci na faculdade...que até hoje os pais não aceitam...daí que eu começo a entender a tua posição de privilégio nesse sentido, sabe? Tipo, querendo ou não eu sou uma minoria, que ainda eu sou branco, enfim, eu sou uma minoria mas ainda tem muita gente que, tipo, passa coisas que eu jamais vou saber o que realmente é, porque eu não vivi, sabe? (BERNARDO, 2018).

A próxima seção apresenta a trajetória de seis jovens que estão matriculados na UFRGS. Cinco desses jovens são os primeiros da família a ingressarem no ensino superior. Apenas o pai de Raul teve uma experiência na faculdade, mas não conseguiu concluir. É interessante perceber como cada um aborda essa questão de estar na UFRGS, de ingressar através do sistema de cotas e o cotidiano das aulas e vivências dentro de uma universidade.

5.6. LUCAS, VALENTINA, MATEUS, JÚLIO, NATÁLIA, RAUL: ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA VIVENCIANDO A UFRGS

Em 2007, a UFRGS aprovou o Programa de Ação Afirmativa para a implementação de política de cotas para o ingresso dos estudantes de escolas públicas (autodeclarados negros ou não) e também para indígenas. O vestibular de 2008 foi o primeiro da instituição que reservava

uma parte das vagas (30%) para os estudantes que cursavam ao menos metade do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública. Desses 30%, metade seria destinada aos candidatos autodeclarados negros.

Em 2012, foi aprovada uma lei federal (lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) que dispunha sobre o ingresso nas universidades federais e institutos federais de ensino médio e técnico. Essa legislação reservava metade das vagas para estudantes que cursaram totalmente o ensino médio em instituições públicas de ensino. Atualmente, a UFRGS possui oito modalidades de inscrição para as reservas de vagas conforme as condições de renda, autodeclaração (pretos, pardos e indígenas) e deficiência. Desde 2012 a UFRGS organiza e disponibiliza relatórios que acompanham esses cotistas através da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas¹⁴⁶, apresentando dados sobre os diplomados, quantidade de ingresso, permanência, etc. Além disso, há diferentes trabalhos acadêmicos que abordam e discutem essas ações na UFRGS e o cotidiano de ensino e vivência desse público estudantil.¹⁴⁷

Lucas se define como um jovem que vive em uma bolha que gosta de informações. Ao longo de toda a conversa foi possível perceber que ele está entusiasmado com as experiências e conhecimentos que a faculdade de Letras proporciona. Inclusive, divide seus sonhos em duas possibilidades denominadas de sonho utópico e sonho pé no chão: “[...] eu tenho sonho utópico e o sonho pé no chão. Pé no chão é aqui na letras, ser pesquisador, o sonho utópico é trabalhar com cinema (LUCAS, 2018)”.

Sobre o seu percurso escolar, Lucas foi estudante da escola pública na maior parte do tempo. Enquanto estava em Porto Alegre e seus pais eram casados, frequentava o ensino fundamental em uma escola estadual. Quando ocorreu a separação, sua mãe foi transferida pela empresa para Minas Gerais e Lucas concluiu os últimos dois anos do ensino fundamental em uma escola particular de Belo Horizonte. Voltou para Porto Alegre em 2011 e foi morar com seu pai no bairro Rubem Berta (a mãe continuava em Minas Gerais). Com relação às escolhas das escolas de ensino médio, o Colégio Godói era a última opção (primeiro ele pensou nos

¹⁴⁶ Esses relatórios podem ser visualizados em uma página exclusiva das Ações Afirmativas da UFRGS, que apresenta outros documentos relacionados ao tema. O endereço da página é: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/> Acesso em: 01 dez. 2019.

¹⁴⁷ Alguns trabalhos que analisam esse aspecto: SOUZA (2017); BELLO (2011); SANGER (2009); ANHAIA (2019).

amigos e selecionou a escola que eles tinham indicado, depois optou pela escola em que o irmão frequentou e, por fim, o Colégio Godói). Devido a um erro na inscrição pela internet, Lucas pode escolher depois e, como sabia o resultado dos seus amigos (que foram encaminhados ao Colégio Godói), optou por esta escola. No questionário havia informado que um tio ou uma tia havia estudado no local, mas na entrevista não comentou sobre essa informação.

Depois de finalizada a escola, Lucas percorreu algumas instituições e cursos superiores. Não tinha muita certeza sobre que profissão seguir. Quando se inscreveu em um curso intensivo de pré-vestibular particular, assistiu uma aula de literatura e se apaixonou. Porém, ficou com medo que fosse uma vontade passageira e optou por outros cursos. Sobre esse momento, Lucas comenta:

Lucas: É...em 2013 eu tava...é muito louco, tu me falava que eu deveria fazer jornalismo...acho que entrei no ensino médio com vontade de ser jornalista, mas esportivo, só falasse do Grêmio, no caso...mas depois eu fiquei enjoando disso, e muito influenciado pelo meu tio, que ele fez... começou a fazer comércio exterior...e aí achei interessante e queria seguir isso. Então, no caso pra UFRGS tinha pensado em Relações Internacionais, que a vontade de trabalhar...não, embaixada era muito mais difícil, então...eu visava mais a parte comercial mesmo, com empresas, com negócios no exterior. Só que eu tive...fiz aula no [CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR PARTICULAR], no intensivo...

Pesquisadora: No terceiro ano?

Lucas: No terceiro ano... eu tive contato com um professor de literatura muito foda, muito, muito bom...E aí pum! Eu fui ver a primeira aula, que fui ver dele, era surrealismo, é foi surrealismo acho e outros movimentos artísticos da década de 1930...e eu pirei, pirei, que ele falou de cinema, falou de literatura, falou de arte performática, um monte de coisa assim...e eu noiei...eu pensei “Bah, acho que é isso que eu quero, tá ligado?”...[risos]... vou trabalhar com isso... “Ah, é na Letras que é isso? Então tá, vou na Letras”...só que eu sempre fiquei, tipo, o resto do ano... “Ah, mas pode ser momentâneo”...aí eu comecei a ler algumas obrigatórias...fiquei muito pilhado, mas fiquei bah “mas acho que isso vai ser momentâneo, acho que tal autor não vou mais querer ler”...aí me inscrevi pra Relações Internacionais na UFRGS e me inscrevi pra Comércio Exterior na PUCRS... Relações Internacionais não passei, lógico...e passei em Comércio exterior...então... (LUCAS, 2018).

Depois do resultado dos vestibulares, Lucas se matriculou (sem bolsa) em Comércio Exterior na PUCRS. No entanto, não pesquisou sobre a grade curricular do curso e descobriu no primeiro dia que teria aula de matemática.

Lucas: [...] aí entrei pra PUCRS, fiz uma semana de aulas e tranquei. Horrroso...primeira aula que eu tive...aula de conjuntos, de matemática. Aí eu...nem sei como é que funcionava, nem tinha visto cadeira, nem nada...só entrei no curso, primeira aula, cheguei lá, professora distribui as folhas... Faculdade de Matemática... eu pensei “Não! Nunca mais queria ver matemática na vida!”...tive meus traumas com matemática no Godói...Meu Deus, não sabia o que fazer...aí, mas participei da aula, tal...fui no intervalo na recepção, perguntei, “Não tá certo mesmo, isso aí”...Eu “Bah, não! Cadê? Quero ler José Lins do Rêgo, cara! Quero ler João Cabral de Mello Neto, Cecília Meirelles, não...fazer cálculos!”...entendeu? Aí eu fiz essas aulas, tranquei, tentei fazer a transferência pra Letras, não consegui (LUCAS, 2018).

Desistiu da ideia de estudar Comércio Exterior, tentou trocar para Letras e não conseguiu, por isso acabou trancando a faculdade e ficando um tempo sem estudar e nem trabalhar (“aleatório” foi a palavra escolhida por Lucas para esse período). Um amigo dos tempos da escola conseguiu uma vaga para Lucas em um escritório de registros de empresas. O jovem seria contínuo, registrando e entregando documentos. Ia todos os dias até Caxias do Sul levar documentos para a Junta Comercial da cidade. Ficou cinco meses nessa função e quando recebeu a notícia que seria promovido e atenderia diretamente os clientes, desistiu do cargo (que necessitaria de um investimento de tempo e leituras em leis, cláusulas e códigos) para estudar para o vestibular, agora decidido por cursar Letras. Interessante a maneira como Lucas comenta sobre esse período do serviço e da diferença de pensamento dele com os demais colegas de serviço.

Lucas: Mas foi...como sendo minha primeira experiência em escritório...ainda não tinha criado a minha bolha, tá ligado? Então minha primeira experiência foi fora da bolha, até criar a minha bolha. E nesse processo fui ver, tipo...

Pesquisadora: Mas o que que era a tua bolha?

Lucas: A bolha que eu vivo hoje, né? A bolha de pessoas que gostam de informações...gostam de pensar no mundo...não digo nem pensar a revolução, revolucionariamente, mas digo...cara, se tu contar, ah saber alguma coisa de pedagogia e tu ir trocar uma ideia, eu gosto de trocar ideia com as pessoas, gosto de conseguir a informação e dar a informação, é isso que eu gosto...e enfim...é muito complexo de dizer as coisas assim...mas é muito fácil de reconhecer quando tu tá fora, então, tipo se eu vou num grupo de homens, típicos assim...sei lá vou ouvir qualquer tipo de comentário muito machista, muito preconceituoso, racista, muito homofóbico, umas piadinhas, e eu vou ficar tipo “Hã?”...coisas que eu não faço há quatro anos, tá ligado? Piadas que eu não faço há tanto tempo assim...então, tipo, eu não consigo mais sentir graça nesse tipo de coisa, assim...(LUCAS, 2018).

Ao longo de toda a entrevista, Lucas comenta sobre essa ideia de trocar informações e aprender cada vez mais. O seu interesse em agregar capital cultural, em conhecer assuntos, estudar áreas distintas e ampliar horizontes está muito presente nas suas falas. Tanto que ele aborda questões de literatura, semiótica, cinema, docência, história, fotografia, entre outras áreas por toda a conversa. Inclusive, a ideia de se tornar professor está muito relacionada a isso: saber informações e troca-las com quem não sabe. Estar se relacionando com outras pessoas para vivenciar momentos distintos, conhecer novas formas de ver o mundo e compartilhar o que ele aprendeu ao longo do tempo e dos estudos.

Depois de sair do escritório, frequentou dois cursinhos pré-vestibulares (um particular e outro popular) e se inscreveu na UFRGS para Letras como estudante de escola pública com

renda baixa. Não conseguiu comprovar essa questão¹⁴⁸ e perdeu a vaga. Acabou se matriculando novamente na PUCRS, mas dessa vez em Letras. cursou um semestre em 2015 e trancou para tentar novamente o Enem e a UFRGS. Finalmente em 2016 foi aprovado para Letras e escolheu se especializar em francês. Depois de um tempo, decidiu por trocar a habilitação para espanhol. Voltou ao primeiro semestre, com os novos alunos que ingressavam na faculdade. Sobre essa mudança, Lucas comenta que o público ingressante era diferente entre habilitações:

Pesquisadora: É, tu mudou de francês pra espanhol né? Quando é que aconteceu?

Lucas: Esse ano. Ano passado eu tentei a transferência, não aconteceu, eu consegui esse ano, no início desse ano...e aí tentei fazer a prova...não é proficiência, é a prova de nivelamento, pra ver se eu entrava no terceiro, pra não perder um ano né...não consegui. Consegui pro segundo, mas não, vou deixar pro primeiro... e, cara, foi bem massa, pessoal que entrou, que começou no espanhol ali, pessoal bem...não digo bem cabeça, mas meu, muito mais maduro que o grupo que tinha entrado comigo...acho que, era um pessoal, ao menos na minha turma, era um pessoal menos burguês que o pessoal que tinha entrado [EM FRANCÊS]...então acho que era um pessoal bem mais centrado assim e tal...e grande maioria desse pessoal que entrou comigo tá no PIBID agora...

Pesquisadora: Coisa boa né? Mas muitas vezes ele pode ter contato com o espanhol pela escola pública, né, porque daí francês já tem um certo recorte também né?

Lucas: Também tem essa...só que... enfim, gostei muito o contato com essa nova geração agora, tanto de colegas quanto do pessoal da escola...

Pesquisadora: Nova geração porque tu é velhíssimo, né?

Lucas: Um absurdo né...Mas eu tava conversando com uma...eu fiz amizade com uma guria...aí ela tava falando lance de ensino médio, que ela era tri CDF¹⁴⁹ e tal...daí eu... “Tá, mas quando é que foi teu terceiro ano?”, “Ano passado”...e eu tipo... [risos]... que horror... (LUCAS, 2018).

No segundo semestre de espanhol, Lucas passou a fazer parte do PIBID¹⁵⁰ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em uma escola de ensino médio de Porto Alegre. A entrevista começou com ele falando sobre as suas experiências docentes com estudantes do segundo ano do ensino médio e o quanto estava sendo interessante esse momento de preparar aulas e o que ele gostaria de fazer como aula de espanhol: “[...] o que eu teria vontade mesmo é dá aula de cultura, pegar, tipo, vamos falar de música...(LUCAS, 2018)”. Sobre a questão de

¹⁴⁸ Lucas pensava que como havia trabalhado um tempo com carteira assinada, comprovaria sua renda apenas pelo seu salário. No entanto, a renda dos pais também entrou na documentação a ser apresentada, extrapolando a quantia determinada pela UFRGS (renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita).

¹⁴⁹ CDF (cérebro de ferro) é uma gíria utilizada para designar estudantes que possuem notas altas e são considerados bons alunos em sala de aula por realizarem as atividades, estarem com os trabalhos em dia, serem dedicados aos conteúdos, etc.

¹⁵⁰ O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma proposta de formação de professores que insere os estudantes de licenciaturas em escolas públicas de educação básica do país. Esses estudantes são acompanhados por um professor titular da instituição de ensino e por um docente de instituição de educação superior que participa do programa. A ideia é que os estudantes entrem em contato com o ambiente escolar o quanto antes e promovam ações educativas diferenciadas para os alunos matriculados nas instituições de educação básica. Para maiores informações ver: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em 14 out. 2019.

ser professor, ao mesmo tempo em que ele entende ser um plano B, pois seu desejo era ser cineasta e viver disso, Lucas está feliz com as experiências docentes que ele viveu até esse momento e entende esse ofício como um retorno social:

Lucas: [...]...e aí eu...primeiro eu me inscrevi pra bolsa eu nunca consegui bolsa...e depois por voltar a minha vontade de dar aula...vontade de lecionar, sabe? Porque entrei com tesão de dar aula assim, só que depois eu fui perdendo...queria...aí teve aula de literatura, queria fazer teoria literária, aí depois...

Pesquisadora: Eu me lembro disso...

Lucas: Sim, sim... Aí depois fui fazendo teoria literária e eu comecei a ver, tipo, meu papel de...é...investimento de impostos e pra que vai contribuir isso pra sociedade, e tipo, na real, é um monte de masturbação teórica...que eu não...(LUCAS, 2018).

Sobre o desejo de ser cineasta, há uma disposição familiar presente. Seu irmão mais velho cursou cinema na Ulbra. Por ser funcionário da instituição (trabalhou na Ulbra TV), havia um desconto na mensalidade que tornava possível o pagamento desse curso. Já para Lucas, a sua esperança estava nas eleições de 2018 e na continuidade das bolsas:

Lucas: [...] Mas é mais distante que agora, tipo, ainda tinha uma esperança de que...ele não fosse eleito, ou Ciro, ou Marina, ou assim, voltasse a ter a bolsa integral, que tinha e não pagava nada, agora...agora não, desde que o Temer assumiu...2016...2017 cortaram a bolsa e é 80.000 reais pra pagar, tá ligado?

Pesquisadora: 80 mil reais...

Lucas: Não, e o mais barato em todo mundo, tá ligado? Aqui no Brasil é mais caro, e nos EUA nem se fala...meio milhão de reais em dólar...eu não tenho como pagar isso...(LUCAS, 2018).

Por isso que ele entende essa vontade como “sonho utópico” e investe no “sonho pé no chão”:

Pesquisadora: E como é que tu te vê professor, no meio disso tudo, que tu quer ser fotógrafo, cineasta e tá fazendo curso de teatro...e aí? Professor no meio disso tudo, tá de boa? Ou é plano B?

Lucas: É plano B, plano B...como eu falei...a minha, eu digo que eu tenho dois sonhos, um sonho utópico e um sonho pé no chão...por ser utópico eu já entendo que a probabilidade é muito pequena de conseguir ter uma carreira...eu até falo, eu nem quero ser diretor, sabe? Eu quero poder trabalhar filmando zebra na África pra Animal Planet, eu já to feliz...Mas...eu sei que é, enfim...não gosto de ficar depositando muita coisa, muita esperança em algo que é muito difícil, muito escasso de conseguir ter sucesso... e aí depois tu te afundar quando tu tem trinta e poucos anos e aí tipo “Ahhhhh, minha vida acabou”...então, ao mesmo tempo, eu faço minha caminhada acadêmica, né? Então isso coloca tanto aula quanto aula professor de ensino público...quanto na parte depois de mestrado, doutorado, pra seguir estudando...(LUCAS, 2018).

Com relação a família de Lucas, seus avós eram ferroviários e viviam na Vila dos Ferroviários¹⁵¹. A família da mãe era de Santa Maria e se transferiu para a capital. A família do pai também era ferroviária, mas a sua avó paterna cuidava de uma pensão do bisavô de Lucas que ficava no centro de Porto Alegre. Seus pais se conheceram na Vila dos Ferroviários.

Lucas: [...] Aí...enfim...minha vó na pensão e tal...aí minha família, meu pai, a irmã dele e tal, se criavam na pensão... e depois...minha mãe, ela já tava aí...a família morava em Santa Maria e depois se mudaram pra cá...tipo, moraram primeiro em Canoas, e depois vieram pra Vila dos Ferroviários...

Pesquisadora: Onde encontraram...

Lucas: É, depois ele vão se encontrar...então tipo...tinha uma casa, ali na Igreja São Miguel, que é uma rua que tem aí, enfim, era uma rua que era toda a família da minha mãe, que a gente morava junto assim...E...só que é muito, assim, é uma coisa assim, muito humilde, mas muito trabalhadores...assim, tipo, meus avós nunca se formaram na escola, assim, integralmente, mas ao mesmo tempo eles conseguiram sempre...ah, meus pais não estudaram, tipo, meu pai ele começou muito depois...meus pais sempre trabalharam muito...a mãe desde os 17, acho...mas a mãe sempre na área de finanças, então ela fez curso técnico no Irmão Pedro de Contabilidade...e sempre trabalhou em contabilidade...(LUCAS, 2018).

Tanto o pai quanto a mãe de Lucas concluíram o ensino médio. A mãe realizou um curso técnico em contabilidade, trabalhando na área por um tempo. O pai aprendeu sobre eletricidade com o avô e trabalhava na ferrovia até a metade da década de 1990, saindo um pouco antes de ocorrer o processo de privatização¹⁵². A família passou por momentos difíceis, pois tanto a empresa em que a mãe trabalhava fechou e o pai estava desempregado também. A situação melhora quando o pai consegue passar em um concurso para a CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica) e a mãe conseguiu um emprego em uma corretora de seguros. Sobre esse período, Lucas relata:

Lucas: [...] Acho que 1995, 1996 foi tipo PUM, turbilhões assim...mas sempre tendo comida em casa, tipo, nunca faltou comida pra mim assim...eu sempre, agradeço muito, porque tipo...meus pais sempre colocaram, tipo, o empenho e a qualidade por cima de tudo assim...e...mas depois que eles estabilizaram em 1996, 1997, foi tudo joia, porque tipo...aí pagaram escola particular pro meu irmão...enfim...(LUCAS, 2018).

Com relação ao irmão, Lucas comenta que a diferença de idade entre eles favoreceu vivenciar momentos distintos da família. Lucas já conseguiu ter condições mais favoráveis de vida porque seus pais estavam em uma melhor condição financeira:

¹⁵¹ Segundo Eliana Rosa Garcia (2009), a Vila dos Ferroviários está localizada no bairro Humaitá entre a Avenida Ernesto Neugebauer, rua Dona Teodora e a rua Luiz Felipe Zamprogna. Não há uma informação precisa sobre a data de criação da vila. De acordo com a autora, pode ser por volta de 1920 quando o governador Borges de Medeiros estatiza a VFRGS (Viação Férrea do Rio Grande do Sul). Porém, em 1945 foi instalada a estação Diretor Augusto Pestana e foram construídas um conjunto de casas no local. Para saber mais ver: LORD (2002).

¹⁵² Eliana Rosa Garcia (2009) argumenta que o processo de privatização da Rede Ferroviária ocorreu em 1997.

Pesquisadora: Tá e o teu irmão, estudou no Godói?

Lucas: Não. Meu irmão estudou no Parobé...

Pesquisadora: Então ele fez técnico lá também?

Lucas: Fez lá. Técnico elétrico, em eletrônica...segue o barco do meu pai...só eu que não sigo...[risos]...eu sou o mimado... [risos]...Meu irmão até hoje briga comigo, “briga”, a gente mal se fala meu irmão, então...muito por causa que ele...claro, eu tive uma qualidade de vida melhor que ele, entendeu? Em cada, comparando... datas assim, idade...então, tipo, meu irmão desde os 16 começou a fazer estágio, no ensino médio, e aí, tipo, foi fazer faculdade já foi trabalhar na faculdade...mas era uma faculdade que não exigia estudo, assim, tipo, era só umas coisas básicas, ele não estudava...ficava em casa só jogando e tal, tipo...ok. Enquanto eu passo 10h estudando, assim, no caso... (LUCAS, 2018).

No que concerne a esses privilégios, Lucas comenta em momentos diferenciados da entrevista. Um dos aspectos que ele aborda é a questão de morar sozinho quando completou dezoito anos (em 2013). Quando seus pais se separaram, ele passou um tempo com o pai e depois viveu por dois anos com a mãe em Belo Horizonte, voltando para cursar o ensino médio aqui no Rio Grande do Sul. Quando estava no terceiro ano do Colégio Godói, seu irmão se mudou para o bairro Cidade Baixa e deixou o apartamento que pertencia a sua mãe livre no bairro Humaitá. Entre 2013 e 2015, Lucas viveu sozinho e financeiramente sustentado pelos seus pais.

Lucas: [...] final do terceiro ano eu fui me mudar pro Humaitá...que é onde eu tô até hoje... E aí, nisso meu irmão se mudou pro centro, pra Cidade Baixa...e aí tipo, fui morar sozinho...mas aquela coisa... claro, só que bancado né, mãe pagava tudo, meu pai também apoiava...então, tipo, não tinha...morava sozinho, ou seja...

Pesquisadora: Tu não tinha salário...

Lucas: Eu não tinha salário...

Pesquisadora: Mas não tinha despesa...

Lucas: Eu não tinha despesa, só que tipo... a renda vai ser a renda dos pais, né? E aí tipo...não entrava em nenhuma cota de renda...(LUCAS, 2018).

Lucas comentou que por um período não teve interesse nas aulas, que pela convivência com outros estudantes que falavam mal do curso e da UFRGS, ele acabou seguindo nessa ideia de que as aulas eram ruins e que os professores não sabiam ensinar, que não tinham metodologia, etc. Até que um dia ele escutou uma conversa de duas pessoas em uma parada de ônibus e percebeu que os privilégios que esses dois sujeitos queriam para suas vidas era a maneira de viver dele:

Lucas: [...] Aí, tipo, me dei conta uma vez na parada de ônibus, na Farrapos, e aí um dos caras assim, tiozão lá conversando com um gurizão, e ficaram assim “Ah, porque eu tô fazendo duas cadeiras esse semestre e tal”, “é, eu faço uma e tal”, “ah, mas é foda, que a gente sai e tal...chega podre de cansado na aula e vai pra aula, quando chega dorme cedo e não sei o que”...aí, “Bah, queria...meu sonho mesmo era só estudar, imagina a mamata?”, “Bah, imagina, que coisa boa! Tu só precisar estudar... imagina? Saudade de tá com a mãe e com o pai” e eu fiquei “Caralho, meu”...eu sou aquilo que é o sonho daqueles caras, tá ligado? E aí eu comecei...bah...aí eu mudei

muito a minha concepção acadêmica...tipo, eu desprezava os...a academia lá...tipo, não desprezava as pessoas, assim, mas tinha alguns professores...não gostava tipo como a academia enxergava a literatura e certos meios assim...e aí eu...na real comecei a me antissocializar, porque eu comecei a ficar só estudando...[risos]... então eu saio da aula, vou pra biblioteca, da biblioteca pra informática, pra...e tô nesse ciclo assim, tipo, até meus amigos mesmo lá do curso, são tipo os caras que tão a dez anos já lá, com 28, 30 anos...e eu já nem consigo ver eles assim...então tipo...(LUCAS, 2018).

Valentina tem uma trajetória escolar que poderia ser rotulada como perfeita: cursou a educação básica em escola pública sem repetir nenhuma vez de ano e, sem cursinho pré-vestibular ou ajuda extra, entrou em engenharia civil na UFRGS. Um percurso de sucesso se for resumido em poucas linhas. No entanto, Valentina adentrou rapidamente no ensino superior em um espaço que não era favorável: curso masculino, ensino exigente, espaço não amigável para cotistas. Sendo mulher, negra e oriunda de uma família que não frequentou espaços universitários, Valentina é uma jovem corajosa que possui uma boa vontade cultural, um esforço escolar familiar visto como um projeto e disposições e competências que favoreceram cálculos que reorganizaram esse percurso universitário.

A família de Valentina é composta pela mãe e irmãos mais velhos. Valentina é a caçula: o irmão é quatro anos mais velho e a irmã é nove anos mais velha do que ela. Atualmente, a jovem reside com a mãe e o irmão. Sua irmã foi morar com o namorado quando engravidou (agora o filho tem dois anos). Como Valentina estuda à noite na UFRGS, ela ajuda a irmã cuidando do sobrinho durante o dia. Sua irmã trabalha em uma empresa terceirizada da Renner na área de telemarketing (não especificou se de cobrança ou oferta de cartões e promoções) e o irmão é fiscal dos parquímetros em Alvorada. Ambos terminaram o ensino médio. O irmão “[...] terminou o médio...saiu por aí...queria curtir a vida...né...(VALENTINA, 2018)” e a irmã se matriculou no ensino superior, mas trocou de vários cursos e não finalizou nenhum: “[...] começou a faculdade, mas ficou naquelas, não terminava nunca, começava um curso e nunca terminava...(VALENTINA, 2018)”. Depois que engravidou, trancou a faculdade e não voltou por enquanto.

A mãe de Valentina terminou o ensino médio e se matriculou em pedagogia na Fapa. Porém, desistiu do curso quando engravidou da primeira filha. Não voltou mais a cursar a faculdade, focando sua energia e tempo em criar os filhos. Nas falas de Valentina é possível perceber o esforço da mãe para que os filhos somente estudassem, assim como aparece em alguns casos estudados por Bernard Lahire (1997) e nas falas do pai de Júlio. Tanto que Valentina não realizou nenhum estágio quando estava no ensino médio. Observe o trecho abaixo sobre esse esforço em manter os filhos estudando:

Pesquisadora: Mas assim, ao longo da tua vivência, da tua infância, ela era mais dona de casa ou ela trabalhava?

Valentina: Da vivência...é tipo... da vivência da minha irmã, ela era eu acho que mais dona de casa, mas depois que ela se separou do pai dela...ela...trabalhava fora...ficava muito...eu ficava muito com meu irmão...Aí ela e a minha irmã mais velha trabalhavam, ela tinha acho que, sempre teve, eu acho que uns 2, 3 empregos, uma coisa assim...

Pesquisadora: De que, assim?

Valentina: Ela cuidava de criança...Trabalhava de...ela trabalha ainda aqui na higienização do [HOSPITAL DE] Clínicas...Eeeeeee fazendo faxina também...

Pesquisadora: Por fora, assim...

Valentina: Por fora.

Pesquisadora: Bah, trabalho pesado...

Valentina: Ela sempre trabalhou bastante assim...que ela queria que a gente estudasse...então ela "Não, eu não quero que vocês se preocupem, eu quero que vocês vão estudando"...aí...[risada]...meus irmãos meio que... [risada]... (VALENTINA, 2018).

A rotina de trabalho da mãe de Valentina era tão pesada, que ela e os irmãos ficavam sozinhos e cuidavam uns dos outros. Sobre esse período ela comenta:

Sempre teve de comer, sempre teve...nunca faltou, mas nunca teve em excesso...sabe? E como a gente ficava bastante tempo sozinho, eu e meu irmão...ãããã....a gente se virava muito assim... vivia...brincar na rua, essas coisas assim...então a gente não...não sentia muito...mas...era difícil, mas...podia ter sido pior, eu acho...(VALENTINA, 2018).

Inclusive, durante um ano, Valentina frequentou a escola junto com a irmã pois não tinha com quem ficar à tarde. Sua irmã estava matriculada no primeiro ano do ensino médio e não tinha como deixar a irmã mais nova em casa sozinha. Dessa forma, Valentina ia para a pré-escola de manhã e à tarde acompanhava a irmã no ensino médio. A instituição deixava que a irmã mais nova frequentasse as aulas que não eram as suas. Valentina comentou que gostava desse momento, achava divertido e ficava desenhando ou dormindo durante as aulas.

Essa situação pode ser pensada como uma disposição favorável ao ensino desde criança em Valentina. Além de ir para a sua aula, frequentava outra e estava disposta a respeitar as regras escolares e o acordo feito entre a sua família e a instituição. Uma boa vontade cultural que se apresenta em tempo integral, sendo dois turnos do ambiente escolar. Mesmo que tenha ocorrido apenas um ano, já que depois Valentina não acompanhou mais a irmã, essa vivência para quem estava no início do seu percurso escolar era uma forma de agregar capital cultural (escolar, no caso) e a tornava uma “boa aluna”, ou seja, alguém que se preocupava com o ensino, com as tarefas escolares, com a possibilidade de crescer socialmente através do estudo e com o respeito pelo ambiente escolar.

Outro aspecto importante da família de Valentina: sua mãe possui 5 irmãos (quatro mulheres e um homem). Em um primeiro momento, Valentina afirma que suas tias finalizaram o ensino médio. Depois ressalta que não tem certeza se concluíram mesmo essa etapa. De qualquer forma, depois da escola todas foram trabalhar porque a condição familiar não era favorável. Porém, há um esforço familiar que é perceptível por Valentina para que as novas gerações cheguem a espaços sociais e educacionais que as anteriores não alcançaram. Tanto que Valentina e uma prima foram as primeiras a conseguir ingressar em universidades federais em 2016 se tornando a alegria da família. Valentina se matriculou em engenharia civil na UFRGS (sendo aprovada no primeiro vestibular) e a prima em enfermagem na UFSCPA (depois de quatro anos de cursinho). Posteriormente, as duas jovens alteram o curso no mesmo ano: em 2018 Valentina pede transferência interna para o curso de psicologia e a prima ingressa em odontologia na UFRGS.

Valentina percebe essa torcida das tias e um projeto familiar coletivo para que elas se formem em seus cursos superiores. A própria jovem comenta sobre esse esforço coletivo para auxiliar as novas gerações a crescerem já que os mais antigos não conseguiram:

Valentina: É... o meu...eles tem...são 5 filhas mulheres e o meu tio é adotado...então...[pausa]...Eu...eu não sei te dizer se eles terminaram o ensino médio, mas eu acho que eles...eles...pra minha mãe ter essa...essa... "Não, vocês tem que estudar"...eu acho que ela ouvia bastante isso, né? Então acredito que... cada geração parece que vai subindo um degrau assim, através de muito esforço da família inteira, assim, mas cada geração vai... vai alcançando um pouquinho mais, sabe? E isso é bem legal...

Pesquisadora: Tu sente esse projeto familiar, assim? Essa coisa...

Valentina: Ai...eu sinto assim...

Pesquisadora: Essa coisa...esse empurrão mútuo, assim...

Valentina: Eu sinto porque...as minhas tias são...sensacionais, assim...elas me...me ajudam no que for preciso pra que eu me mantenha estudando...eu e minha prima assim...a gente é bem...a gente tem um suporte muito grande da família, em geral...sempre...eles sempre deram valor pro estudo e...sempre uma festa quando a gente consegue atingir algum objetivo, sabe? É bem legal (VALENTINA, 2018).

Valentina estudou no Colégio Godói entre 2013 e 2015. A escolha pela instituição ocorreu depois de uma visita que ela realizou com seus colegas do ensino fundamental. A jovem comentou que a escola de ensino fundamental levou seus alunos concluintes em três instituições de ensino médio para que eles conhecessem e se matriculassem futuramente. Valentina afirma que gostou do Colégio Godói por que “[...] o Godói me passou uma certa segurança que as outras escolas não, não, não me passaram quando eu fui visitar, sabe?... (VALENTINA, 2018)”. Sobre a escola, Valentina afirma que o ensino médio foi um momento de se repensar e ampliar horizontes: “O Godói, bah, foi sensacional nesse ponto de repensar minha existência e minha

contribuição, sabe, pro mundo...e, e foi muito bom...tenho boas lembranças...(VALENTINA, 2018)”.

Comparando as respostas do questionário com alguns trechos da entrevista, Valentina percebe que o ensino médio foi um período de transformações positivas, onde conheceu outros discursos que tinham abordagens mais sociais. No questionário, a jovem respondeu que a sua maior lembrança eram as aulas de sociologia e filosofia, além das manifestações políticas pela educação pública que participou enquanto aluna. Sobre a contribuição que o ensino médio teve para suas vivências depois da escola, Valentina respondeu que a “responsabilidade e pensamento crítico são coisas que eu desenvolvi e aprendi com o Godói (VALENTINA, 2018)”. E, por fim, quando questionada sobre o que desejava para o seu futuro quando o ensino médio terminasse, a jovem escreveu: “Eu desejava realizar todos os planos que eu tinha traçado e nunca me perder da pessoa que eu me tornei durante os 3 anos de aprendizado lá (VALENTINA, 2018)”. Essas respostas vão ao encontro de trechos da entrevista ocorrida meses depois.

Pesquisadora: Mas assim, se fosse perguntar o ensino médio foi bom pra ti? Tu acha que te ajudou e tal?

Valentina: Foi! Eu acho que...como pessoa talvez, não só como...não só na parte de conteúdo sabe? Mas ele me ajudou a.... iniciar ali a busca de quem eu queria ser... sabe? Porque eu tinha uma visão muito deturpada do que eu queria e o ensino médio ele...é tanta coisa diferente, tantas outras experiências que eu tive lá no Godói né...Porque...embora ele seja esse colégio que parecia, né, quando eu entrei assim mais rígido, mas não, vamos focar...ele tem uma parte muito...muito humana, assim sabe?...que te permite... conhecer gente de tudo quanto é tipo, ele te dá liberdade de, de criar, de, de expor o que tu tá pensando politicamente ou não...então... eu acho que aprendi muito como pessoa e também de conteúdo, né? Porque se parar pra pensar eu não fiz cursinho por fora, eu não fiz nada e eu consegui entrar na universidade, né? então...foi maravilhoso esse começo...(VALENTINA, 2018).

Quando Valentina termina o ensino médio, em seu primeiro vestibular ela é aprovada para engenharia civil na UFRGS. Sem ter feito cursinho pré-vestibular e estudando em casa. Essa passagem da educação básica para o ensino superior ocorreu de maneira muito rápida, segundo a jovem. Ela relata que devia ter pensado melhor sobre cursar uma faculdade de exatas.

Pesquisadora: Por que que tu escolheu engenharia?

Valentina: Aaaaah [suspirando]...Olha...[risada]... É que na verdade, eu posso dizer que o ensino médio me mudou bastante... Eu tinha uma percepção muito de que eu era de exatas e que....ãããã.... ai eu não sei dizer o certo, mas eu me via muito mais trabalhando em um campo com exatas do que uma área mais humanas... tudo mais...Mas o ensino médio [risada] tu convive com pessoas muito diferentes, tu aprende coisas muito diferentes e aquilo ali me marcou muito, só que eu não tinha noção de que aquilo tinha me marcado antes de começar engenharia....Ai quando eu entrei, eu senti o baque já....daí eu bah....eu acho que não é bem por aqui que eu quero,

mas vamos seguindo, vamos seguindo e assim eu fui empurrando um semestre e outro com a barriga...

Pesquisadora: Foram dois anos, né?

Valentina: éééé [risada]... e aí chegou num ponto assim...por que eu ia mal no início né, nas cadeiras. Aí já tava desmotivada e ia mal... aí eu achava que não, eu vou mal por isso que eu tô desmotivada...daqui a pouco dá um gás e aí eu começo a ir bem e vou me animar....aííí eu comecei melhor, comecei melhorando e nada, continuava me sentindo vazia, sabe? Aí eu ahhh...é melhor eu sair do que....são dois anos que eu vou jogar fora praticamente [risada]... (VALENTINA, 2018).

Importante destacar que Valentina adentrou tanto em um campo que ela não conhecia (campo acadêmico), pois ninguém da sua família havia chegado ao ensino superior em uma universidade pública, quanto escolheu um curso que não seria receptivo a ela. Sendo mulher, negra e cotista, o curso de engenharia seria um ambiente mais difícil para ela cursar. Ela começou no segundo semestre de 2016 e seguiu até o primeiro semestre de 2018. Nesse período, a jovem teve mais dois colegas negros e pouca presença de mulheres. Comentou sobre frases que escutava dos professores, que ironizavam quando um colega homem não conseguia resolver uma questão que uma estudante mulher resolvia: “[...] professores que diziam "Ah, se ela conseguiu, como é que tu não vai conseguir? (VALENTINA, 2018)".

Em diferentes momentos da entrevista, Valentina afirma que se sentia deslocada no curso de engenharia. Pensando a partir de Pierre Bourdieu, Valentina não tinha capitais suficientes para adentrar nesse campo da engenharia. A convivência com os colegas a tornava solitária porque faltavam condições econômicas, sociais, culturais e simbólicas para se sentir incluída e disputando espaços dentro do campo (tanto acadêmico quanto o da engenharia). O esforço para conseguir “jogar o jogo” dentro das regras estabelecidas seria intenso, pois Valentina possui três condições historicamente desfavoráveis: é uma mulher negra com uma situação econômica não favorável¹⁵³. Sobre essa solidão na engenharia, Valentina comenta sobre a sensação dela com os outros dois negros do curso:

Valentina: é...é dai depois vai reduzindo, reduzindo, reduzindo....então a gente...meio que não se falava sobre isso, mas a gente sentia que aquilo ali tava implicado na nossa, na nossa realidade, né? Por que tu olha pro lado e não vê nenhum semelhante. Então eu me senti isolada sim, eu percebi isso depois que eu sai... que eu tive contato com outro curso. Na minha barra [turma ingressante] agora nós somos... 15 talvez...

¹⁵³ Em nenhum momento concordamos com a ideia de que Valentina não deveria ter se inscrito para engenharia porque ali “não seria lugar para ela”. Pelo contrário: Valentina tem o direito de cursar qualquer faculdade. Porém, pensando a partir de Pierre Bourdieu que reflete sobre as relações e considera o contexto histórico como presente e atuante na realidade social, o contexto histórico educacional brasileiro nunca foi favorável às populações negras, que foram excluídas durante décadas. Além disso, o campo profissional da engenharia foi sendo organizado e constituído a partir de um grupo masculino (e branco) com boas condições financeiras, dentro da ideia de homens como “grandes construtores” e conhecedores da área das exatas. Qualquer ator social que destoe dessas características dominantes, possui menos capitais (financeiros, sociais, culturais ou simbólicos), percorrendo um caminho mais longo e tendo maiores dificuldades para negociar dentro do campo e conquistar posições nesse meio.

Pesquisadora: 15 negros entre meninos e meninas?

Valentina: Entre meninos e meninas...

Pesquisadora: Bastante.

Valentina: Bastante. E eu só senti essa diferença, esse baque, quando eu sai. Quando eu sai eu... bah, mas realmente, aquilo que eu sentia de tá deslocada... também tinha muito a ver com isso, sabe? (VALENTINA, 2018).

Quando ela se refere no trecho que a sua turma de ingresso (“barra”) tem quinze pessoas negras, Valentina está falando sobre o curso de psicologia. Inclusive, somente nesse semestre (depois da troca de curso) a jovem descobriu que existiam grupos de acolhimento e ajuda para estudantes negros da UFRGS. Ela não chegou a participar até o momento da entrevista, no entanto comenta que se sente mais acolhida nesse novo curso:

Valentina: É...no que eu pude perceber até agora...é que ali...os estudantes negros, eles...ãããã...como eles tem...eles tão em maior número...tem bastante...tem vários grupos assim de..de discussão e tudo mais...e tem aquela...do empoderamento é muito forte ali, sabe? Então...até agora o que eu pude perceber assim é que...é mais tranquilo do que era na...mas pelo menos se fala sobre, sabe? Sobre o assunto...

Pesquisadora: Ô, mas também se psicologia não falar sobre isso, né...

Valentina: não tem nem condições...[risada]...então eu acho que é bem mais...ãããã...[pausa]...ai [suspiro]...não é, não é que não tenha também, deve ter, né...claro que eu não vou...ninguém vai falar na minha frente qualquer coisa do tipo, mas...deve acontecer...mas eu acho que os...os...a união do pessoal...fortalece muito mais, sabe? (VALENTINA, 2018).

Esse isolamento que ela sentia também esteve presente no seu único dia de estágio na engenharia. Valentina comentou durante a entrevista da péssima experiência que a fez tomar a decisão de mudar de curso. A jovem não entra em detalhes sobre o que ocorreu, apenas comenta que saiu do local desesperada:

Pesquisadora: E tu estagiou por quanto tempo?

Valentina: Nããão, eu nããão...nem cheguei a fazer estágio, foi uma...era por fora, né...por que na engenharia mesmo não conseguia...ããããã...não conseguia conciliar mais nada. Isso me tomava todo tempo. Então...uma colega minha também que tinha um tio e um vô que eram engenheiros, eles tinham uma empresa e aí eu fui fazer um teste lá. E nesse teste assim ó...[suspiro]...

Pesquisadora: aaaaahh, mas tu não chegou a estagiar então?

Valentina: nãããã

Pesquisadora: não deu uma semana...

Valentina: não! pior dia da minha vida assim ó...[risada]... Eu sai de lá aos prantos, desesperada...

Pesquisadora: que que aconteceu? Te xingaram?

Valentina: Nããão, não! Foi super tranquilo assim...é que eu tinha...eu já entrei...não...quando eu entrei eu fui mudando a...o meu...a minha visão de campo de trabalho, né? Primeiro eu queria ir pra obra, fazer....depois eu não, acho que isso não é bem pra mim...uma parte da engenharia limpa assim, mais né, trabalhar...uma parte mais burocrática...e aí era exatamente isso que ele trabalhava lá...só que quando eu me sentei na cadeira e tipo: "tá é agora Valentina, é isso aqui, né, que tu está pretendendo, está estudando pra isso", eu vi que aquilo ali não.....[pausa]

Pesquisadora: Capaz, gurria! Te deu um baque!

Valentina: É, foi mais ou menos isso. Eu surtei assim. Eu sai de lá, dei tchau daí eles "não, a gente te liga depois" e eu não não, tudo bem... [pausa]... desmanchei chorando. As colegas só me olhavam assim "que que foi guria?" e eu "eu não quero isso aqui, eu não quero!" [risadas] (VALENTINA, 2018).

A partir dessa experiência, Valentina parou para avaliar que cursos gostaria de fazer. Ficou entre história (mas não gostou de ideia de ser professora e das condições de emprego possíveis) e psicologia. Optou por psicologia por estar interessada em discussões mais sociais e por gostar de interagir com as pessoas. Sobre essa troca, a jovem comenta sobre como não se percebia incluída dentro da “bolha da engenharia”:

Valentina: [...] talvez essa, talvez isso tenha sido algum dos motivos também pra troca de curso, que eu acho que eu tava muito numa bolha, assim...eu...eu...

Pesquisadora: Como assim?

Valentina: Ai...ãã...eu...chegou um ponto que eu tava só focada nas minhas cadeiras e eu meio que...fiquei cega pro, pro que tava acontecendo em volta, sabe? E depois da época do Godói...eu comecei a me preocupar com causas mais sociais, assim, tipo...diferenças de classe...do feminismo... eram coisas que tavam bem presentes na minha vida e depois que eu entrei parece que a minha única preocupação era fazer aqueles cálculos, fazer aquilo...e os colegas em volta, os problemas deles não eram problemas, era uma coisa...

Pesquisadora: Um monte de homem branco...

Valentina: éééé...sabe?...ai...umas coisas assim... "ai... não vou conseguir viajar pra não sei aonde e vou ter que ir pra não sei que lugar"...era uns problema muito...superficial, assim, uma coisa muito...mais do mesmo, o tempo inteiro, daí eu ai...[pausa]...acho que esse lugar não...[suspiro]...não tá me fazendo bem, não...(VALENTINA, 2018).

No curso de psicologia, Valentina se sente mais acolhida e já formou um grupo com os demais cotistas e negros nesse primeiro semestre. Ela comenta que a interação com os demais estudantes é tranquila, “acessível” é a palavra utilizada pela jovem, e que por ter muitos trabalhos em grupo, as conversas e convivências vão ocorrendo. Mesmo que a diferença de condições sociais esteja também presente, Valentina percebe uma compreensão melhor sobre as situações dos outros colegas.

Valentina: Tem...tem bastante assim...o pessoal adora se reunir...do nada eles decidem, durante a aula assim "Ai vamos pra não sei onde"...tu fica "Não, gente! Não vai rolar!"...Muito dos outros trabalham...é que a maior... é que nós somos um grupo grande, relativamente, que não tenha essa mesma condição...então...eu até me surpreendi por que eu achei que não seria assim, né...na engenharia não era assim... era uma coisa muito...embora eles fossem cotistas, também...eu acho que na...ãã...mesmo assim as condições deles eram melhores do que a minha ainda, eu ainda tinha um... [risada]...eles "Ai vamos, num"...ahh, não...não vai dar...e eram umas, uns, umas coisas assim fora do comum que eles marcavam...mas na Psicologia tem também, só que o grupo que não tem essas condições é maior...do que...do que era na engenharia...então a gente acaba meio que se fechando ali, tipo, "Ai, tá louco, como é que eu vou pra festa hoje se amanhã eu tenho que trabalhar seis horas da manhã? não rola, não vai dar"...então...pelo menos até agora, assim, tá sendo mais tranquilo nesse, nesse ponto porque tem pessoas que entendem...sabe?...mesmo que

não...mesmo que não...tem pessoas também que não trabalham nesse grupo e não tem essas condições de ficar...[pausa]... (VALENTINA, 2018).

A entrevista com Mateus aconteceu em janeiro de 2019 em uma área de alimentação de um shopping em Porto Alegre. De conversa fácil, Mateus na entrevista já se apresenta como professor. É possível perceber em suas falas que algumas disposições e competências estão se formando e modificando o olhar que ele possuía para alguns temas relacionados à educação e à escola. Seu *habitus* está se transformando e agregando novas informações e processando experiências que o colocam como docente.

Estudante de biologia na UFRGS, discorre sobre atividades escolares envolvendo a interdisciplinaridade, suas experiências de sala de aula (que não foram pelo estágio probatório), avalia desempenho dos seus antigos professores, planeja fazer magistério e pedagogia, sonha em ser professor da faculdade de educação da UFRGS. A alegria de compartilhar essas experiências e perceber que a escolha pela docência foi correta, contagia e segue por toda a entrevista.

O jovem reside em Eldorado do Sul. Na sua família, é o primeiro que ingressa no curso superior. Sua mãe terminou o ensino fundamental através do EJA quando Mateus era criança. Nascida no interior do estado, saiu de casa aos dezoito anos e foi trabalhar como empregada doméstica em algumas casas de famílias. Depois, trabalhou em algumas empresas (onde conheceu o pai de Mateus). Casou-se e deixou o emprego para cuidar do irmão mais velho do entrevistado. Logo vieram mais dois filhos (Mateus e uma menina mais nova), e a mãe intercalava os cuidados de casa com algumas faxinas. Quando o casal decidiu se separar, ela fez um curso de cuidadora de idosos e conseguiu exercer essa nova ocupação por um tempo. Atualmente, voltou a ser faxineira na casa paroquial de uma igreja católica em Eldorado do Sul.

Sobre a sua família materna, Mateus comenta que um tio teve a oportunidade de estudar porque estava em um seminário da igreja católica.

Pesquisadora: É isso que eu ia dizer...alguém perto tem faculdade, alguma coisa assim?

Mateus: De parentes mais próximos...ããã...[pausa]... acho que meus primos assim...talvez alguns primos tenham...

Pesquisadora: Mas é uns primos que tu convive? Ou é tipo “Ah, o primo fulano”...

Mateus: Não, eles são primos próximos... mas eles não se misturam. Acho que porque...o meu tio esse mais velho, ele conseguiu estudar um pouquinho a mais...e daí então, eles são os que mais tem dinheiro na família, assim...porque as gurias não...não conseguiram, assim, as gurias não estudaram...os gurus conseguiram porque eles estudavam em colégio de padre...então pelo menos o ensino fundamental eles tem...e aí esse meu tio, ah lembrei porque ele tem mais estudo...porque lá, naquela época lá,

minha mãe, eles tavam contando que o primeiro filho eles meio que botavam no seminário já...

Pesquisadora: Eles eram do interior?

Mateus: Interior...Meu vô foi pra segunda guerra mundial, daí ele morava em General Câmara, lá ele trabalhava no exército...em General Câmara...

Pesquisadora: Teu vô por parte de mãe?

Mateus: De mãe, isso. E aí...aí colocaram meu tio no seminário, daí acho que...a partir de então no ensino médio, pelo menos ele já tinha...aquela época era muito bom...

Pesquisadora: Que daí pra ser padre tu vai estudando...

Mateus: É, vai estudando...E eu não sei como é que é, eu acho que hoje ele é engenheiro... então, ele e os filhos dele, tem condição. Por exemplo, um dos filhos dele é empresário, outro é ator e modelo e a outra trabalha, tipo, eu acho que AACD [ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA À CRIANÇA DEFICIENTE], uma coisa assim que ela trabalha com pessoal que tem deficiência física... Então eles tem, mas o resto da família não... (MATEUS, 2019).

O pai de Mateus trabalha há alguns anos na área de segurança, (como vigilante de banco, empresa, ronda, etc). Ele não terminou o ensino fundamental. Quando o casal se separou (na época em que Mateus estava matriculado no ensino médio), os filhos ficaram residindo com a mãe. Com relação à educação da família paterna, Mateus afirma:

Mateus: Por parte de pai é pior ainda, que é a parte preta, então é... Então assim, deixa eu ver...agora que a minha prima, ela já é adulta assim, tem trinta e poucos anos, quase quarenta, que ela tá fazendo a graduação dela... que eu acho que ela é a primeira. Que daí a minha geração...dos primos, que são sobrinhos dela, que já estão conseguindo entrar em federal...uma das, só que essas...duas dessas gurias são irmãs...minhas primas...elas moram em Santa Catarina, uma delas...eu acho que ela estuda na UDESC [UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA] ali...uma delas é biologia até... biologia marinha, se não me engano...e a outra faz letras...é, mas não é o que ela quer... ela quer fazer arquitetura e urbanismo, mas aí ela passou na...pra Floripa, e daí fica muito longe e a mãe dela não deixou ela ir pra Floripa, pra estudar... e ela tá fazendo letras que é uma coisa que ela não quer...mas foi os que chegaram assim. E daí mais perto de Porto Alegre, acho que quem tem mais estudo é uma técnica em saúde bucal e trabalha como taxista, a minha prima (MATEUS, 2019).

Mateus estudou no ensino fundamental em uma escola pública em Eldorado do Sul. Depois, decidiu de matricular no Colégio Godói. A escolha pela instituição ocorreu pela indicação de amigos muito próximos que recomendaram pela qualidade do ensino. Como Mateus já tinha a ideia de ingressar na universidade e conseguir uma aprovação pelo Enem, optou pelo Colégio Godói.

Mateus: [...]E aí...e daí diziam que o Godói era muito bom, que era super forte, super puxado...e eu disse “Ah, então vamo pro Godói”...daí eu acabei escolhendo o Godói...
Pesquisadora: E tu tinha parentes que estudaram no Godói?

Mateus: Bah, tem amigos...que estudaram lá, que são tipo parentes, assim, que são os filhos da minha dinda, a gente é muito próximo, criado que nem irmão...eles estudaram lá, e hoje eles são adultos, um deles é...fez ProUni, tá terminando, tá se formando agora em Administração...a outra não continuou estudando... trabalha em farmácia, ela que me colocou lá na outra farmácia pra trabalhar...e... a partir deles assim... “Tá, então vamo pro Godói”...e daí eu parei lá. Gostei muito assim... (MATEUS, 2019).

O jovem gostou desse período de estudo na instituição. Comentou sobre alguns professores, a maneira de ensinar, alguns episódios marcantes e engraçados com uma funcionária antiga da escola¹⁵⁴. Como estudante de licenciatura, analisa algumas formas de dar aulas que alguns professores tinham e percebe que foram importantes para construir um olhar crítico para a realidade:

Mateus: Ah, muito boa assim, eu gostava. O profe [NOME]...agora eu tava pensando, como ele era interdisciplinar assim, nas aulas dele...Ele fazia a gente discutir umas coisas muito loucas, assim, com educação física...e...eu até penso em dar algumas aulas que nem as dele...muito bom assim... eu adorava ele...quando eu tava lá eu, eu não tinha esse clique, esse tino assim...

Pesquisadora: Faz parte, né? Tu era um adolescente...

Mateus: E agora que eu tenho esse...agora que eu vejo assim como foi fundamental assim, pra mim e pra eu tá nessas... nessas “Fora Temer”, fora coisa assim da vida... foi uma das pessoas que me... me incentivou e que...plantou acho que isso aí em mim, né? Que agora vai... vai crescendo, vai florescendo... mas o Godói... uma escola muito boa, gostei muito...E sempre quando fala “Ah, onde que tu quer fazer o estágio de ensino médio?”, eu quero fazer lá assim...ou fazer lá na escola de Eldorado, que é perto e eu posso ir de bike...Eu adorei mesmo. (MATEUS, 2019).

Depois que saiu da farmácia, em novembro de 2015 (quase no final do terceiro ano), se inscreveu em um cursinho popular para realizar uma revisão para o vestibular da UFRGS. Conseguiu aprovação e no outro ano, em 2016, começou o curso de biologia. A respeito dessa mudança, Mateus sentiu uma cobrança maior com relação à aprovação e aos conteúdos, tanto que no primeiro semestre ficou em recuperação. O choque foi tanto que o jovem declarou que “só chorava”:

Mateus: [...] sim, eu fiquei em recuperação na UFRGS primeiro semestre...sério, eu chorava, chorava, chorava, chorava...sério, quando eu vi assim minha nota, fiquei arrasado, né?...Física...peguei a prova...não sabia o que falar...cheguei em casa a minha mãe “Ah, como é que foi na prova?”, eu comecei a chorar...sério...foi muito ruim [...] (MATEUS, 2019)

Como era considerado bom aluno, tinha medo de reprovar nas cadeiras e não conseguir dar conta.

Pesquisadora: E tu tá gostando?

Mateus: Tô! É pesado assim...ããã...em termos de...ai, é muito desgaste...acho que mental, maior ainda assim, eu tenho até...procurar ajuda e tal...porque...nesse último semestre foi quando eu consegui, tipo, não pirar...nos outros eu tava assim muito...

Pesquisadora: Pelas notas? Com medo de rodar?

¹⁵⁴ Essa funcionária residia na escola há décadas. Era uma senhora que ficava atendendo a porta, cuidando dos estudantes na hora do almoço, entregando merenda no recreio e conversava com todos os alunos e professores.

Mateus: Com medo de rodar...e muita cobrança...e...não é acostumado, sabe...entendeu? Bah...não achei uma coisa muito saudável, sabe? Nada saudável... e aí...isso foi, foi ruim assim no início, me deu problema de visão, problema de...me encheu de alergia no corpo, foi horrível assim, primeiro e segundo semestre foi os piores...e daí quando... eu pensei em até desistir, assim, porque meu Deus!...Eu olhava pras pessoas e não enxergava nada! E daí eu fui no médico... “Bah, preciso de óculos”... e ele “Não, isso é estresse e blablabla”...e aí quando nas férias eu recuperei... e daí eu “Bah, não, eu não posso pirar!”... Daí eu lembro que no primeiro semestre eu, eu dei uma baixada afu, assim, no vôlei e coisas que eu gosto de fazer, pra ter tempo pra UFRGS e isso não foi muito legal...e nesse último, um amigo até tava me ajudando...foi o ano que eu joguei em mais times e eu tive as melhores notas, eu tirei só A e B... (MATEUS, 2019).

Para aliviar essa pressão, Mateus voltou a jogar vôlei. Quando pequeno ele queria se dedicar ao esporte, porém como as condições da família não eram propícias, ele não conseguiu. Agora ele treina em quatro times diferentes e em cidades diferentes: dois em Porto Alegre (sendo um na UFRGS), um time em Canoas e outro em Eldorado. O jovem assegura que como os treinos não são nos mesmos dias, ele consegue participar de todos. Inclusive, deixou de ficar nervoso ou ansioso com a faculdade: “[...] que eu não jogava antes...quando eu pirava, não jogava. E daí eu notei que se eu jogo, não piro (MATEUS, 2019)”.

Desde que entrou na universidade, Mateus já participou de diferentes oportunidades acadêmicas: foi monitor no segundo semestre e depois participou um ano e meio de um projeto de extensão. A maneira como ele explica porque decidiu ser monitor de disciplina no segundo semestre demonstra essa disposição à docência:

Eu fiz monitoria no segundo semestre...uma cadeira que eu não tinha gostado... que é uma coisa que eu gosto, que é Biologia Celular...e...mas a professora era muito ruim...aí eu não gostei, eu “Bah, não...eu vou ser monitor disso aí, porque isso aí é muito legal, e eu vou tentar deixar menos pior pra gurizada”...e aí eu conheci a professora...fora de sala de aula, no laboratório, ela era ótima! Sério, ela era ótima! E aí...aí eu vi “bah, ela não é uma boa professora, mas...uma ótima pesquisadora, ela fazia até...ela trabalhava com os peixes da Amazônia, assim, muito legal o trabalho dela”...[...] (MATEUS, 2019)

Não deixa de existir uma certa soberba por parte do jovem quando ele deseja deixar o conteúdo “menos pior” para os novos estudantes. Por outro lado, isso se relaciona ao ingresso de Mateus a esse campo da docência. Acreditando que o conteúdo de Biologia Celular era um assunto interessante e que a professora atual da cadeira era “ruim”, Mateus sendo um novo “integrante” do campo vai tentar influenciar essas relações, de maneira a contribuir com os novos estudantes. Essa “gurizada” que Mateus menciona são os ingressantes do segundo semestre do curso. Isso indica que o jovem já não se considera um iniciante: nessa fala o jovem já se insere como um professor que se propõe a facilitar o entendimento dos assuntos discutidos

na disciplina. Contudo, a convivência em outros espaços faz o jovem perceber que a professora era uma ótima pesquisadora.

Mateus queria participar do PIBID. No entanto, o contexto dos cortes das bolsas não contribuiu para esse desejo: “[...] foi cortada as bolsas...e daí não tinha vaga. E daí quando voltou, eu já não podia fazer PIBID, porque eu já tava... muito na frente do curso...é, se não me engano lá é até o quarto semestre...[...] (MATEUS, 2019)”. Apesar de não ter conseguido bolsa, surgiram algumas oportunidades de exercer a docência. A primeira foi através de um amigo da faculdade que tinha sido convidado para substituir uma professora de ciências em uma escola de Guaíba por uma semana para as turmas de fundamental II. Esse amigo pediu a ajudar de Mateus para essa oportunidade. O jovem adorou a iniciativa e se sentiu realizado.

Posteriormente, teve outra experiência com o EJA em que ele foi convidado por conhecidas que estavam estagiando pelo curso de pedagogia nessa modalidade para organizar algumas falas sobre perspectivas de futuro para os estudantes da EJA ensino fundamental (tanto emprego quanto estudos). Também participou de aulas com as crianças do ensino fundamental I com outro amigo que estava estagiando em pedagogia. Nessa oportunidade, Mateus ficou interessado em cursar magistério e depois pedagogia também. Pela rede de conhecidos, tanto estudantes que estão nos estágios quanto as antigas professoras, Mateus está exercitando a sua docência e se constituindo através dessas relações enquanto professor. Ao longo da entrevista, ele discorre sobre essas vivências com muita alegria e espanto, por exemplo quando observa a organização da escola e escuta frases comuns no cotidiano escola:

[...] a gente fez um negócio muito diferente, porque lá era uma escola assim, se tu olha era uma prisão...uma prisão total...de gente gritando assim... por exemplo chegou a auxiliar educacional... a gente a recém tinha entrado e ela assim “Ah, Mateus, se tu não conseguir dominar eles...tu pode me chamar que...eu domino, essa é a minha função”...eu “Bah, não, pode deixar os leão aqui pra mim”...eu falei pra ela...[risos]...e não tem cabimento uma coisa dessas...[risos] (MATEUS, 2019)

Ademais, comenta sobre as metodologias utilizadas, as conversas com os alunos, as formas de ensinar. No final, comenta que se sentiu “naturalmente” professor. Interessante pensar como esse *habitus* está sendo construído e como essas vivências contribuem para essa transformação de estudantes para docente. Como Mateus ressalta: “[...] é um trabalho que... que não parece trabalho, assim, eu trabalhava na farmácia e não gostava...eu chegava, batia o ponto e queria sair fora (MATEUS, 2019)”. Em outra parte da entrevista, o jovem responde:

Pesquisadora: E como é que tu te vê se tornando professor?

Mateus: Foi muito, foi muito legal assim, eu pensava que eu ia chegar lá tremendo na base, assim, no primeiro dia que eu fui dar aula sozinho assim...e não...sério, foi uma coisa muito louca, assim, porque eu parecia que eu fazia aquilo há anos... e eu cheguei, assim, eles me chamando, aí me chamaram de “sor”, e daí eu atendi, dei uma risada e atendi...foi...foi muito natural... foi super natural, foi uma coisa que...que parece que é a prática assim, que era uma coisa do cotidiano assim... tirar dúvidas e tal...e foi muito tranquilo (MATEUS, 2019).

Assim como os outros entrevistados que estudam na UFRGS, Mateus comenta sobre dificuldades e diferenças encontradas nesse espaço. Mateus não teve sua documentação indeferida como Natália (que entrou com mandato junto dos demais cotistas), porém confirma a dificuldade em entender como funcionava essa apresentação da documentação e as informações desencontradas que ele recebia dos funcionários. Com a ajuda de um amigo, conseguiu apresentar e se matricular.

Entrei pelas cotas...e foi muito ruim assim...e daí foi um amigo meu, da PUCRS, hoje ele mora na Bahia, que me ajudou a conseguir entender aquele negócio, porque eu não entendia nada, eu lia aquele mundarel de coisa assim, e eu não sabia nem o que eu tinha que pegar, eu tinha só minha identidade, certidão de nascimento, essas coisas que eu sabia, entendi... e daí bah, foi uma correria total assim...ele que me ajudou a entrar, assim, se eu tô lá dentro porque ele conseguiu me ajudar... e aí, bah, deu problema assim... de eu ligar pra UFRGS, me darem uma informação errada, eu perder prazo de entregar documento, assim, foi bem punk...de eu chegar lá “Como assim? Eu liguei, disseram que iam me mandar email, não me mandaram nada”...e aí tá fechado os negócios, daí eles abriram pra mim o portal...pra eu conseguir enviar as coisas...foi...foi muito assim...na cagada, sabe?

[...]

É horrível...teve gente que perdeu...A sorte...eu consegui, mandei tudo por foto assim, eles aceitaram...e foi muito bom, porque esse meu amigo me ajudou muito...se não...eu não teria isso...minha mãe, eu e a minha mãe, não entendia nada...e tava sempre eu e ela, assim, correndo atrás...(MATEUS, 2019).

Com a dificuldade do ingresso, Mateus começou uma semana depois as aulas. O jovem comenta dessa diferença entre os estudantes cotistas e os não cotistas, com relação às conversas e vivências de mundo. Relata que os alunos de escolas particulares reclamavam das condições dos microscópios dos laboratórios, enquanto ele estava encantado com a possibilidade de manusear um pela primeira vez. Falava, rindo, que seus colegas não conheciam a realidade de uma escola pública e estavam em um curso de licenciatura. Ao mesmo tempo, tinha que lidar com professores que reclamavam dos cotistas, fazendo cálculos nas aulas sobre esse aspecto:

[...] Daí um professor no primeiro semestre também, ele...ele fez um...um cálculo pra provar que cotista roda mais que não cotista...Eu passo cola pra não cotista, uma coisa assim, sabe...tanto é que rodou muita gente branca, rica, e...a gente passou assim... (MATEUS, 2019).

Fora isso, o jovem também comenta situações de racismo que ele enfrentou dentro da universidade:

Pesquisadora: E tinha negro também na tua turma?

Mateus: Pouquíssimos. Tinha, por exemplo, numa cadeira tinha dois, eu e mais um guri, que a professora... ela não sabia quem era quem. E a gente não era parecido. Não era nada parecido. Um tinha barba, era careca, daí.. e eu né...e daí...a professora “[MATEUS]”, aí eu respondia, daí ela olhava pra um e pra outro assim, quem levantava a mão ela sabia... e daí ela...uma vez o guri levantou a mão e daí ela disse “Bah, tu que é o [MATEUS], né?”... daí ele disse “Não, eu sou o [NOME]”...e daí... ela sempre confundia eu e esse guri...E daí ela ficava confundido assim...E aí lá, tive alguns casos de racismo...que eu fui me dar conta depois, assim... no primeiro semestre, eu tava esperando minha aula, num banco, que ficava no prédio da Biomedicina...tava ali sentadinho e daí, a segu, tá eu pensava que a segurança ficava ali...era uma mulher loira...eu tenho problema com mulheres loiras...ela tava parada ali...daí depois de um tempo, acho que ela ficou, sei lá, agoniada comigo, ela disse “Que que tu tá fazendo aí?”... “Estou esperando pra aula”, ela disse “Ah ta”...e daí ela ia, aí voltava, ela ia e voltava, só que na hora eu não me liguei, eu pensava que ela fazia isso... e daí depois comecei a reparar que ela não faz...que ela... (MATEUS, 2019).

Ao mesmo tempo em que a universidade é esse espaço em que esses estudantes cotistas não se sentem integrados, pois percebem as diferenças de capitais entre eles e o público que historicamente estava apto a frequentar esses espaços, é possível encontrar núcleos de resistência e reconhecimento. Por exemplo: Valentina comenta sobre grupos de acolhimento de estudantes negros da UFRGS. Mateus, sendo um jovem negro, ao mesmo tempo em que comenta situações de racismo que passou dentro da universidade, afirma que o contato com o movimento negro contribuiu para a sua formação e para perceber essas situações excludentes. As aulas de alguns professores da Faculdade de Educação também contribuíram para essas discussões, instigando os estudantes a procurarem representações de negros e indígenas nos livros didáticos.

Como futuro professor, Mateus já planeja suas aulas integrando essas questões, conforme o trecho abaixo:

Mateus: E eu comecei a notar, tipo, tudo placa...placa tipo dessas coisas assim [PROPAGANDA]...por exemplo, tem placa em Eldorado que são duas mãos se apertando, as duas mãos são brancas assim...e aí tu olha, e é uma coisa que tu não liga, mas aí tu começa a analisar...bah, se tivesse uma mão preta, como seria? E... e aí tu começa a te ver nisso e...não, não tem volta, não tem volta real...

Pesquisadora: Só vai...

Mateus: E eu comecei a buscar mais isso...então, as minhas aulas assim, elas tocam nessa questão racial, de gênero e tudo...sempre faço, porque sempre dá né? Então... é aquilo que a gente sempre fala... “Ah, tem que ser interdisciplinar”... e aí é isso que eu tô buscando...de estudar essa interdisciplinaridade pra ver como fazer pra ser interdisciplinar, porque a gente não aprende interdisciplinarmente...por que a gente aprende “Ah, isso aqui...biologia celular, isso aqui...citologia”, sendo que é a mesma coisa (MATEUS, 2019).

A entrevista de Júlio foi uma das três que ocorreram no início desse ano em pleno verão. Júlio conseguiu uma folga na empresa de contabilidade e conseguimos marcar a entrevista. Esse jovem possui um senso de humor típico, ironizando e fazendo piadas ao longo de toda a entrevista sobre sua vida, as situações que foram comentadas do tempo do Colégio Godói ou as atuais vivências da UFRGS.

A família de Júlio é composta por mãe e pai casados. Todos residem juntos no bairro Farrapos, zona norte de Porto Alegre. No momento da entrevista, a mãe de Júlio estava desempregada, mas durante muitos anos havia trabalhado na área de serviços gerais. O jovem não soube responder se ela tinha concluído o ensino médio. Já o pai estava trabalhando na Sogipa como líder de equipe responsável pela limpeza e conservação. Ele organiza os horários, a escala, comanda o grupo que faz os serviços gerais do clube. Estava na instituição há onze anos e Júlio comentou que antes desse período já tinha trabalhado por dez anos no local. Com relação a escolaridade, Júlio afirma que seu pai terminou os estudos pela EJA e que depois de muita insistência do filho estava cursando um tecnólogo em gestão ambiental.

O pai tava cursando agora... há dois anos ele começou um tecnólogo em gestão ambiental...mas depois de muito tempo e chutando ele “Vai, vai, vai”...daí ele “Ah, não, tem que ir”...e aí ele pegou, se inscreveu na Uniasselvi e daí tá lá...agora acho que é o último semestre dele, mas antes disso não (JÚLIO, 2019).

Por ser um funcionário de longa data, conseguiu algumas oportunidades para o filho enquanto Júlio estava no ensino médio e depois de finalizada a escola. Durante o ensino médio, Júlio conseguiu uma vaga de Menor Aprendiz na Sogipa¹⁵⁵, trabalhando no setor de contabilidade do clube entre 2012 e 2013 (entre o segundo e o terceiro ano do ensino médio). Depois, quando o contrato acabou, o jovem conseguiu um outro estágio (em um CRAS nos seis meses finais da escola). Em janeiro de 2014, voltou para a Sogipa como garagista (indicando as vagas e avisando aos sócios quais estacionamentos estavam fechados ou lotados). Permaneceu nesse emprego por três anos, conseguindo crescer dentro do setor: de garagista para recepcionista, depois cobrador de estacionamento e atendimento ao público. Em outubro de 2017 saiu da empresa e conseguiu uma vaga na área de contabilidade.

¹⁵⁵ A Sogipa (Sociedade de Ginástica de Porto Alegre) foi fundada em 1867 por imigrantes alemães. No começo, suas principais atividades eram a ginástica, tiro ao alvo, teatro e reuniões dançantes. Passou a se constituir um clube de sociabilidades, esporte e convívios. Com o passar do tempo, passou a congregar outros sócios que não precisavam ser descendentes dos imigrantes alemães. Para saber mais informações, ver: <https://www.sogipa.com.br/web/historia> Acesso em: 30 nov. 2019.

Quando questionado se outras pessoas da família chegaram ao ensino superior, Júlio responde que sim, apesar de ser poucos casos:

Pesquisadora: Tá, mas então da tua família tu é o primeiro a tá na faculdade? Da família maior, não só pai e mãe...

Júlio: Ah não...da família maior, acho que não... Tem...eu acho que tem mais gente...

Pesquisadora: Na federal também, ou não?

Júlio: Não...não...eu tenho uma prima que ela é enfermeira e eu acho que ela fez na PUCRS... Mas nós temos outros casos... de ensino superior... mas nem todos foram na federal... (JÚLIO, 2019).

Sobre o incentivo dos pais para que o filho estude, as falas de Júlio lembram alguns casos estudados por Bernard Lahire (1997), em que os pais fazem um esforço financeiro para oportunizar que seus filhos apenas estudem. Seja tentando manter um padrão de vida que não estava mais disponível à família¹⁵⁶ ou, ao contrário, conversando com a criança de maneira que ela compreenda que a escola é o seu compromisso e o caminho para conseguir melhores oportunidades na vida. Sobre este segundo exemplo, Lahire (1997) destaca que o perfil 13 (Souyla B.) possui pais analfabetos¹⁵⁷ que incentivam os filhos nos estudos como forma de conseguir melhores condições de emprego e de vida. Para isso, exercem uma vigilância moral e procuram ofertar tudo que precisam, para que as crianças fiquem focadas nos estudos.

Em uma das falas destacadas por Bernard Lahire (1997), o pai se Souyla¹⁵⁸ declara: "Bem, vocês tão bem-vestido, come bem e tudo, não farta nada pra vocês! Só tem que estudá (LAHIRE, 1997, p. 193)". Comparando esse trecho com o relato de Júlio é possível perceber semelhanças nas intenções dos pais:

Pesquisadora: E eles...o que eles falavam de estudo pra ti? Eles te incentivavam, teu pai e tua mãe, sempre?

Júlio: O pai...no ensino médio eu "Ah, vou fazer um técnico"... "Vai! Tu sabe que enquanto o pai tiver aqui, eu não vou poder te ajudar com a mensalidade da tua faculdade, mas...água, luz, comida, isso aí tu não tem o que te preocupar. Assim, entre pagar isso aí e pagar a faculdade, paga a faculdade. Tu sabe que, enquanto o pai tiver aqui, tu não...comida e casa, tu sempre tem. Pode estudar tranquilo...que o resto...não vou te conseguir te pagar a mensalidade, mas o que...toda a estrutura secundária eu vou, é com o pai, eu vou te dar (JÚLIO, 2019).

¹⁵⁶ Este é o caso do perfil 18 de Lahire (1997), em que a criança (Michel) continua vivendo em um universo familiar de privilégios, mas seus pais estão desempregados e vivendo do seguro desemprego. Eles dão preferência às vontades e às necessidades da criança em um momento que a família não está economicamente favorável. Apesar de Michel possuir um bom desempenho, ele acabou decaindo um pouco nas notas ao longo do ano escolar (obteve 6,3 na avaliação nacional). De acordo com Lahire (1997), o capital econômico não está isolado da organização familiar e das disposições sociais.

¹⁵⁷ Os pais são argelinos. O pai de Souyla foi à escola até os sete anos de idade, mas é analfabeto em francês e árabe. Veio para a França com a ajuda do sogro que era mineiro e se tornou pedreiro. A mãe de Souyla nunca trabalhou, é analfabeta e teve onze filhos (Souyla é a caçula).

¹⁵⁸ Os erros de ortografia e concordância do trecho estão presentes no livro e remetem à forma de falar do pai de Souyla que possui baixa escolaridade e pouco capital cultural para ter um vocabulário mais refinado.

Com relação aos estudos, Júlio sempre foi um estudante de escola pública e nunca reprovou de ano. A sua entrada no Colégio Godói aconteceu no segundo ano do ensino médio. É interessante pensar que a ideia de se matricular na instituição estava dentro das estratégias de conseguir um ensino de melhor qualidade, que proporcionasse outras oportunidades. A escola em que ele cursou o ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio era considerada “fraca” e Júlio percebeu no Colégio Godói uma possibilidade de “ensino mais forte”. O trecho a seguir é extenso, porém explica como Júlio percebeu que deveria trocar de instituição para outra que oportunizasse um ensino de qualidade, além de perceber que seria uma chance de crescimento educacional e de ampliação do horizonte de possibilidades

Pesquisadora: E daí tu veio pro Godói no segundo?

Júlio: No segundo ano eu vim pro Godói.

Pesquisadora: Porque que tu mudou?

Júlio: Por que era muito ruim...O [NOME DA ESCOLA] era muito ruim...Tipo assim: a gente não precisava fazer nada, e a gente passava de ano. E aí eu, hoje eu, às vezes eu visito lá...e encontro alguns professores meus e, um deles é o professor de física, não vou falar o nome dele...e tal...eu falo pra ele “Gordo sem vergonha! Fiquei onze anos aqui dentro dessa bodega, dessa escola, e ninguém nunca falou que tinha vestibular, aqui!”...

Pesquisadora: Nem no ensino médio? No primeiro ano?

Júlio: Não, não...no ensino médio... ele “Pois é, tu vê, coisa e tal, não ajuda”... “Não, não, não, isso era uma responsabilidade tua! Tu era o cara dentro da sala de aula”... E um dia um professor de história, casualmente, que um dia ele entrou se achando nos primeiros dias do ano... no meio do ano, ele entrou...ããã...meio desgostoso da vida, assim, não sei se meio desgostoso, sei que ele entrou determinado a dar um choque de realidade assim na gurizada: “É o seguinte, pessoal, eu quero saber o que vocês vão fazer quando vocês saírem daqui?”... “Ah, não sei, trabalhar”... “Tá, trabalhar. Onde? Fazendo o quê? Vocês vão ser caixa do [NOME DO SUPERMERCADO]? Vocês vão ser caixa de supermercado? Vocês vão ser porteiro? Não tô menosprezando nenhuma profissão, tá, só que eu acho que vocês conseguem mais. Só que ninguém vai dizer isso pra vocês aqui... Tem UFRGS, universidade pública, a vida continua, o estudo continua depois daqui, tem um mundo fora daqui, a vida de vocês não acaba quando vocês terminarem esse colégio”... e ali eu: “Bah!!! Tu sabe que esse cara pode ter razão?” e aí eu...cheguei a conclusão de que “Bah, se eu continuar aqui eu não vou conseguir... com o que eles tão me oferecendo eu não vou ter ferramentas pra chegar em algum lugar além daqui”...

Pesquisadora: E isso foi no ensino médio ou foi no fundamental?

Júlio: No ensino médio...e aí eu...aí eu mesmo fiz a minha transferência em 2012.

Pesquisadora: Ah, tu! Chegou na tua mãe e teu pai e seguinte...

Júlio: “Ah, eu vou trocar, vou pra outra escola”... “Vai pra onde?”, “Ah, eu vou pro Godói”, “Onde é que é?”, “Ali no...”, “Sabe chegar?”, “Não sei ainda, mas eu vou descobrir”... “Tá, vai”...eu mesmo pedi transferência, eu mesmo fui no Godói, peguei as informações, voltei, peguei minha documentação que precisava na secretaria, me transferi.

Pesquisadora: E porque tu escolheu o Godói?

Júlio: Porque era... dentre as opções que tinham era o mais perto e o melhorzinho...

Pesquisadora: Dentre as opções, mas quem é que te deu as opções?

Júlio: Eu procurei pesquisando, assim, perguntando pras pessoas “Bah, fala aí um colégio bom?”, “Aqui perto? Ah, tem o [OUTRA INSTITUIÇÃO]”...Eu pensei [OUTRA INSTITUIÇÃO]? Onde é que fica?... “Ah, lá”...eu não, não, muito longe... bah, esse eu não sei chegar...vai demorar pra eu descobrir como chegar e voltar... “Tá

e outro?”, “Ah, tem o [OUTRA INSTITUIÇÃO]”... [OUTRA INSTITUIÇÃO] eu sabia onde era e tal... “E o Godói”...tal, pesquisando, fiz lá uma pesquisa de clima...vou pro Godói...pessoal fala bem e tal...e aí fui...

Pesquisadora: Tu conhecia alguém?

Júlio: No Godói? Não... (JÚLIO, 2019).

Este trecho é muito oportuno para pensar na representação social que a instituição possui. O Colégio Godói é considerado um colégio bom, seja pelos antigos familiares que estudaram no local ou pelas outras pessoas que residem e vivenciam a zona norte de Porto Alegre. A busca de Júlio por um lugar que “ofereça ferramentas” para que ele conquiste outros espaços pode ser entendida como uma disposição em realizar cálculos e estratégias para a sua vida, dentro das opções possíveis que sua posição social oportuniza. O discurso escolar e a ideia de que pela educação se alcança outras posições sociais está presente não somente nesse trecho, mas em outras falas de Júlio. Mesmo adolescente, ele percebeu que trocar de escola poderia ser uma chance de conseguir oportunidades melhores, de continuar estudando e alcançar outros níveis de estudo. Não deixa de ser um exemplo de boa vontade cultural e de cálculos de capitais escolares, que oportunizassem melhores condições de vida no futuro.

Comparando as falas de Júlio e Ana, percebe-se como o discurso do Colégio Godói de passar no vestibular e conseguir uma vaga nas universidades públicas ou privadas (com bolsas) pode alcançar de maneiras distintas os estudantes. Enquanto Ana considerava a escola uma prisão e sentia essa pressão pelo futuro de maneira negativa, Júlio adorou esse período e a forma como os professores incentivavam os estudantes:

Pesquisadora: E o que que tu achou desses dois anos lá?

Júlio: Muito bom....Muito bom mesmo...

Pesquisadora: Que que tu lembra assim?

Júlio: Foi bom, porque... durante todo o tempo desses dois anos, assim, “Velho, vocês tem que fazer alguma coisa quando sair daqui...Vão estudar, vão fazer...faculdade, faculdade, faculdade, UFRGS, UFRGS, UFRGS, vão, vão!”... pra um colégio que nunca tinha falado em vestibular...tu entra numa escola que já... “Ah, não, o negócio é o seguinte: vocês tem que saber, isso vocês tem que saber, porque daí a um ano, vocês vão fazer a UFRGS...daqui a um ano tem vestibular, daqui a um ano...” e no terceiro ano mais ainda...Simulado, simulado, vamos fazer!... Escola que preparou muito pro depois assim...

Pesquisadora: E tu se sente que contribuiu, tu se sente preparado com relação a isso?

Júlio: Sim. Se eu fosse comparar as duas escolas...se eu não tivesse mudado, acho que eu não teria...ido... (JÚLIO, 2019)

No que concerne à procura por oportunidades após finalizado o ensino médio, Júlio começou a trabalhar na Sogipa (Sociedade de Ginástica de Porto Alegre) e com o salário se matriculou em um curso técnico de contabilidade em uma instituição particular. Porém, quando

descobriu que existia o mesmo curso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (campus Porto Alegre), se inscreveu, foi aprovado e passou a frequentar essa instituição pública:

Pesquisadora: Capaz! Tu era o flanelinha da Sogipa

Júlio: Uhum...eu só dava bom dia na entrada e quando não tinha vaga eu ia lá e dizia “vagas é só em tal lugar”...O trabalho era basicamente isso...e aí, comecei a ver que isso não era futuro de vida... eu... como é que sei que faço pra sair daqui? Estudar! Eu comecei a fazer um técnico em contabilidade na [NOME DA INSTITUIÇÃO PARTICULAR]... pagando uns 200 e poucos reais, uma coisa assim... e depois descobri que tinha Instituto Federal...pra que eu vou pagar essa bodega se dá pra fazer de graça? (JÚLIO, 2019).

Durante a entrevista de Júlio é possível perceber uma ideia de crescimento pessoal (que sempre está envolvida com a educação) e uma avaliação das possibilidades disponíveis para que isso ocorra. Não só o desejo de crescer, mas também a ideia de que nem todas as alternativas estão acessíveis a ele. Há um cálculo de possibilidades a partir de uma matriz de experiências sociais e de alternativas que podem ser viáveis ou não. Dessa forma, o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu aparece em diferentes momentos, principalmente quando Júlio avalia suas incursões dentro de diferentes espaços sociais e utiliza de uma noção mediadora entre o que pode tentar conseguir e o que “não é para ele”. Por exemplo, na questão do primeiro vestibular da UFRGS, logo depois de concluído o ensino médio, Júlio tentou uma vaga para o curso de Direito¹⁵⁹. O jovem comenta sobre esse episódio como uma tentativa de “suicídio”, pois esses cursos não são possíveis para pessoas como ele:

Pesquisadora: O que que tu fez depois que terminou o Godói?

Júlio: Depois do Godói, aquela tentada na UFRGS básica...dos cursos que a gente nunca passa na vida, né? Que é Direito e Medicina...É suicídio, né, mas a gente tem que cometer...[risos]... esse suicídio, faz parte da... Tentei direito, nem vi o resultado, fui lá aqueles três dias... o melhor lugar que eu fiz prova na vida da UFRGS foi lá... (JÚLIO, 2019).

Contrapondo essa entrevista com a de Fernando, que gostaria de crescer profissionalmente dentro de uma área que necessita de muito capital cultural (saber inglês, conhecer aviões) e capital financeiro (para conseguir as habilitações internacionais e os demais cursos sobre a mecânica de aeronaves), Júlio é mais “conformado”. Inclusive, menciona essa palavra durante a entrevista:

Júlio: Não...Eu sou uma pessoa muito conformada...

Pesquisadora: [risos] Como assim?

Júlio: Ah não deu certo? Tá, tá bom...A gente tem um problema...Tá, e daí? Qual é a solução?...Tá, o problema eu já sei que tem, eu quero saber como é que a gente

¹⁵⁹ O nome correto para esse curso superior é: Ciências Jurídicas e Sociais. Foi mantido o termo Direito porque se manteve a linguagem coloquial.

resolve... Tem gente que fica delirando até no meu trabalho lá, fica delirando, “Ah, mas como que aconteceu? Impossível ter acontecido”... “Eu tô te falando que tem um problema que aconteceu...eu preciso que tu me ajude a encontrar uma solução”...
 Pesquisadora: Tu não sofre de ansiedade?
 Júlio: Não... Ah...às vezes eu erro...Daí eu “Olha, o negócio é o seguinte: fiz [PALAVRÃO], entendeu? A [PALAVRÃO] é essa, é desse tamanho, fede tanto, e como é que a gente limpa?”...(JÚLIO, 2019).

É possível compreender essa ideia de conformidade não como resignação, em que a pessoa fica submissa e aceita as suas condições de vida, mas sim como tentar seguir sua vida a partir do que está estruturado e se utilizar de propostas e oportunidades que estão presentes e estabelecidas estruturalmente. Isto é, a partir das estruturas estruturantes (parafraseando Bourdieu), desenvolver e organizar princípios geradores de significados, de práticas e de representações, que serão colocados em funcionamento e modificados pelo sujeito estruturado dentro dessa estrutura a partir de suas vivências.

À vista disso, essa conformidade estaria dentro das possibilidades e cálculos que a sua experiência de vida e sociabilidades apresentam como alternativas (*habitus*). Ao longo da entrevista, é possível perceber que Júlio quando narra sua trajetória, apresenta os cálculos e as explicações de porquê decidiu por determinada opção. Inclusive, a presença das políticas públicas relacionadas à educação e as ações afirmativas contribuíram muito para o crescimento desse jovem. Escola pública, curso técnico em uma outra instituição pública, cotas nas universidades para estudantes egressos de ensino público (negros ou não) foram alternativas estruturais que estavam presentes para Júlio e que favoreceram seu ingresso na faculdade de Contabilidade da UFRGS.

Sobre a troca de curso, de Direito para Contabilidade, Júlio comenta que antes de estudar no Colégio Godói, em 2011, tinha feito um “bico” em um escritório de contabilidade no bairro em que ele morava. O dono não ensinou muita coisa de contabilidade para ele, mas já estava no ramo, levando e buscando documentos. Quando ele saiu desse escritório, começou no setor de contabilidade da Sogipa como Menor Aprendiz em 2012, sendo outra experiência na área. Depois do primeiro vestibular para o curso de Direito, Júlio ficou pensando em qual opção iria seguir para não ficar de garagista a vida toda:

[...] aí em 2013 eu saí do Godói, 2014 fiz a ilusão do Direito...e eu “Bah, que outro curso? Tem que ter uma alternativa? Eu não posso ficar aqui dando bom dia o resto da minha vida no clube”...A alternativa? Contabilidade...é, vamos ver se é bom...eu fiz o técnico, gostei, é isso aí...Tentei a UFRGS e entrei...(JÚLIO, 2019)

Antes de ingressar na UFRGS, Júlio cursou técnico em contabilidade de 2014 a 2016. Nesse meio tempo, realizou alguns concursos públicos, mas não conseguiu aprovação. Entre 2016 e 2017, realizou as provas do Enem e o vestibular da UFRGS para ver se conseguia passar para o curso de contabilidade. Foi aprovado em 2017 e ingressou na universidade no segundo semestre. Sobre os planejamentos após o término do curso técnico, Júlio comentou que estava realizando concursos públicos e realizou o Enem para ver se conseguia uma oportunidade de bolsa. Como imaginou que não tinha passado na UFRGS, estava inclusive pesquisando sobre mensalidades em faculdades particulares. É engraçada a parte da entrevista em que o jovem conta como descobriu que tinha sido aprovado para a UFRGS:

Pesquisadora: Tu tinha feito enem ou não? Pra tentar ProUni essas coisas?

Júlio: Tinha feito Enem...Só que eu até tinha perdido os prazos do Sisu e tal, trabalhando direto...daí eu...tava até vendo mensalidade de faculdade já...Unisinos cara! Bah, não tem como! E daí daqui a pouco vi pessoal no Face e tal...bah...bixo, bixo, bixo...listão, listão...Ah, o listão saiu hoje?... Recebi um email da Comissão...

Pesquisadora: Ah que chique!

Júlio: É... não, mas eu já tava pensando assim... Tava lá “Prezado Calouro”...Eu já li “Prezado candidato, obrigado pela tua participação”...[risos]...aquela leitura dinâmica... que tu...ano que vem é nós de novo!... Já tava conformado...Porque eu peguei os gabaritos, olhei as provas, corrigi...ihhhhhh...matemática eu acertei 4 de 25...não sei como...língua estrangeira de 25 botei 23...espanhol...

Pesquisadora: Tá bom...

Júlio: Ah, mas não tinha peso nenhum, né, no meu curso... E aí, bah, eu corrigindo as provas, olhei assim...ihhhhhh, não deu...ano que vem eu tento de novo...já conformado. Daí já tava pensando, ah, vamos estudar né? Daí recebi email “Prezado Calouro”, mas eu li “Prezado candidato, obrigado pela sua participação”...e daqui a pouco lá embaixo “Parabéns pela sua conquista”...Opa! Parabéns pela sua conquista? Peraí, vamos ler de novo esse negócio... “Prezado Calouro”...Calouro!!! Peraí quer dizer que eu entrei???

Pesquisadora: Por que tu não foi no listão?

Júlio: Não... e daí depois eu abri o listão em casa, né? No notebook, já abri lá “Listão UFRGS”... procurei e tava lá! Eu passei! Eu entrei!!! Eu entrei!!! E daí eu “Pessoal, acho que eu passei na UFRGS”...[risos]... Ah, o pai “Bah, passou na UFRGS!!! Meu guri!!!! Meu guri!!! Vou fazer uma faixa!!!”...Fez a faixa quase 2 meses depois... [risos] (JÚLIO, 2019).

Com relação à UFRGS, Júlio afirma que as primeiras cadeiras foram mais tranquilas porque ele tinha feito o curso técnico antes. Depois, começou a ficar mais complicado os conteúdos e provas das disciplinas e ele acabou reprovando em algumas. A dificuldade também estava em articular o trabalho com o tempo para o estudo. Depois que ele saiu da Sogipa, ingressou (com a indicação de um amigo da igreja evangélica que ele frequenta) em uma empresa de contabilidade, onde trabalha dez horas por dia (8h às 18h).

Sobre essas vivências de UFRGS, os alunos entrevistados comentam as diferenças de vida entre o público estudantil e a relação entre cotistas e não-cotistas. Júlio, apesar de ser cotista de escola pública autodeclarado negro, não aborda sobre esse assunto quando

questionado. Afirma que não interessa para ele sair perguntando quem é cotista e quem não é: “Ah, tranquilo. Eu nem falo na verdade... “Entrei? Tá”, “Tu entrou? Eu entrei”...(JÚLIO, 2019)”. Ele afirma que existem diferenças de condições de vida entre alunos, inclusive relata sobre um colega que levou a namorada até Bariloche para pedi-la em noivado ou a turma que ao final da aula (que é noturna) o convida para ir a um bar e ele recusa porque precisa trabalhar no outro dia. No entanto, comparado com outros entrevistados, Júlio é comedido em suas palavras e afirma que essas diferenças não importam para ele:

Pesquisadora: Sim...Mas tipo, tu nunca passou por um momento que tu se sentiu, sei lá, diminuído, que tu sofreu preconceito, racismo, alguma coisa assim?
 Júlio: Não...não...é...eu não... eu não foco muito nisso, acho que...vai ter? Vai...ah, velado e tal...pois é... o que que eu vou fazer? Como eu posso mudar isso?...É, de novo, aquele negócio do problema... Ah, o problema eu já tenho...Esse problema não é meu...Esse é um problema que vou...vou tratar...como é que eu resolvo isso?...Eu não fui lá pra, eu não fui lá pra ficar ouvindo o cara falar abobrinha...cara, fala a tua abobrinha aí, enquanto eu resolvo um problema aqui, quando tu tiver dificuldade tu me chama, quando tu não souber fazer, tu vai precisar de alguém, aí tu me chama... que daí eu vou te dar a informação que tu precisa, ou não...mas...não...não tinha pensado em ficar focando muito nisso não, não levo muito essa questão, até porque...a gente já tá, tem algumas pessoas que já tão na...pelo menos nas turmas que eu pego, pessoal já tá a mais tempo...na universidade e tal... “Ah, o meu... o negócio é a gente sair, é a gente terminar”...não é mais aquela euforia do início... “Ah, entramos!!!”... todo mundo entra sorrindo...(JÚLIO, 2019).

Esse trecho da entrevista pode ser pensado novamente na ideia do “conformado”. Júlio procura seguir no que acredita que está correto, investindo nas suas possibilidades de crescimento, sem deixar que essas “abobrinhas” (utilizando suas palavras) o atinjam. Não deixa de ser uma estratégia importante para quem está em uma universidade pública, adentrando em espaços que seus familiares não conseguiram. Investir no que importa e traçar planos para concluir a faculdade e seguir em uma especialização, que é um dos planos do jovem quando finalizar essa etapa educacional.

Pesquisadora: Por que na verdade tu sempre estudou e trabalhou, né?
 Júlio: É. Sim...bah...é que a minha condição de vida nunca me permitiu fazer só uma coisa...claro, durante o ensino fundamental, ali, primeira parte do médio, sim, ok...Mas depois...chegou a vida adulta, não tem mais essa opção. Tu quer ter a tua ascensão social desejada? Maravilha, querido, só que não é ou uma ou outra, é as duas...Tu vai ter que ir...tem que subsistir...tu vai ter que progredir...eu não consigo fazer só estudando...não tem como ficar em casa me dedicando só ao estudo e tal...tem gente na UFRGS que consegue, tem gente na minha idade na UFRGS que é um mestre formado...e eu “Pô, beleza veio, não consigo fazer isso aí...não tem como...tenho que trabalhar”...[risos] (JÚLIO, 2019).

Natália é uma jovem que cursa Relações Internacionais na UFRGS. Essa escolha aconteceu ainda no fundamental quando a sua escola participou de um projeto de extensão da universidade. De lá pra cá, a garota se dedicou para ingressar na “graduação dos sonhos” (foi o

termo que ela utilizou no questionário), conseguindo esse objetivo no primeiro vestibular. A entrevista focou muito em questões de ensino, vivências da UFRGS, estágios, possibilidades de estudo e comparações entre o tempo de estudante de escola e de graduanda. A boa vontade cultural de ascender socialmente através da educação e de reconhecer a importância dos estudos está presente, bem como as disposições e competências que a sua família possui e desenvolveu para que a jovem conquistasse o que desejava: a vaga na universidade.

Sobre a família, Natália atualmente reside com a mãe. Mas durante a sua infância, ela viveu com o irmão mais velho (que está morando em outra casa com sua esposa hoje em dia) e com a avó materna. Natália, a mãe e o irmão viviam em uma casa e dividiam o pátio com a avó (falecida em 2015, no último ano do ensino médio da jovem). Desse núcleo, apenas Natália chegou ao ensino superior: sua avó tinha o fundamental incompleto, trabalhou na lavoura com a família, e quando se mudou para Porto Alegre casada, se tornou costureira. A jovem não aborda muito sobre tios ou tias, apenas comenta que um tio vivia com a sua avó na casa e depois que ocorreu o falecimento, ele permaneceu morando no local.

Sua mãe estudou até o ensino médio e tinha realizado um curso técnico de publicidade¹⁶⁰. Nos últimos anos, trabalhava como manicure e atualmente não está mais atendendo em salão de beleza, apenas nas casas das clientes mais antigas ou as recebendo em sua casa. Antes de se tornar manicure, a família passou por situações complicadas, como ter uma casa incendiada. Sobre esse acontecimento, Natália comenta:

Pesquisadora: Tua mãe sempre foi manicure?

Natália: Não... Minha mãe...ela...quando meu irmão era pequeno, ela trabalhava no [Hospital] Conceição, como atendente...aí depois ela se separou e saiu do Conceição...Começou a fazer faxina...aí, eu ela foi...acho que... uns quatro, cinco anos nessa de doméstica, fazendo faxina e tal...aí depois ela, quando a nossa casa pegou fogo...[risos]...

Pesquisadora: Tua casa pegou fogo, guria? Tu era criança?

Natália: Sim, eu tinha sete anos. A gente fazia CTG.[CENTRO DE TRADIÇÕES GAÚCHAS]..e a gente tava no CTG...

Pesquisadora: Ninguém se machucou?

Natália: Não, não...A gente tava no CTG quando aconteceu, a gente tava num aniversário...E aí quando a gente...a gente só descobriu que tinha acontecido...Aí a gente chegou em casa e tal, mas aí toda a nossa casa pegou fogo, voltando...foi quando a minha mãe, tipo, mudou totalmente a vida dela, e aí decidiu virar manicure...Aí ela virou uma das melhores, assim, dali da zona...Então ela, tipo, ela trabalha, ficou trabalhando um tempão assim com manicure. Ela ainda, hoje em dia, ainda atende, mas ela não tá mais trabalhando... (NATÁLIA, 2018).

¹⁶⁰ A entrevistada não confirma, mas provavelmente seja as habilitações profissionais que estavam inseridas no ensino de segundo grau entre 1971 e 1982 (GERMANO, 2000).

Seu irmão também seguiu nessa área da beleza e se tornou cabeleireiro, trabalhando em um salão de uma área nobre da cidade. Natália afirma que também aprendeu esses ofícios de manicure, maquiagem e cabelo, mas nunca exerceu profissionalmente. De vez em quando, aos finais de semana, auxiliava o irmão como assistente de maquiagem, mas era uma situação esporádica quando ela queria ganhar um dinheiro ou quando ele solicitava a sua ajuda. Natália relata que a vida da sua família era a vivência do salão:

Sim, é engraçado...eu digo que toda a minha família praticamente nasceu dentro de um salão de beleza...[risos]...é engraçado que pra mim cheiro de salão de beleza é cheiro de casa...cheiro de infância...porque eu, eu passei a vida toda dentro de um salão, assim, tipo...desde os meus sete até os meus vinte quase dentro de um salão de beleza (NATÁLIA, 2018).

A jovem não apresentou maiores detalhes, no entanto comentou que alguns primos possuem mestrado e doutorado (a parte “rica da família”, segundo a entrevistada). Contudo, apesar do seu núcleo familiar não ter esse nível educacional, sua mãe sempre incentivou a filha a estudar e a ler. Segundo Natália, as duas passavam o dia lendo, cada uma com seu livro, e esses exemplos e incentivos foram construindo o *habitus* da jovem para que ela compreendesse que o estudo era uma atividade importante para sua vida:

Natália: Sim, a minha mãe sempre me incentivou muito a estudar, sabe? Acho que é uma das coisas mais fortes na minha família desde pequena, é que apesar de...eles não terem, tipo, a minha mãe, pelo menos...não ter o ensino assim, tipo, super incrível...ela tipo...não, pega esse livro aqui, vai ler...passar o teu tempo lendo e, tipo, desde pequeno incentivando a ler gibi, a ler não sei o que...e eu sempre gostei muito de história, gostei muito de filosofia...então...eu fui assim, sabe, eu ia por mim e também porque a minha mãe me incentivava, então...quando, às vezes a gente passava o dia todo uma do lado da outra, mas as duas com um livro na cara lendo, dia todo juntas, assim...então era...era padrão na minha vida assim...O ensino era importante, o ensino era...acima de tudo assim, sabe? Tipo, até...eu lembro que todo mundo ficava “Ah, não porque namoradinho”...com 15 anos namoradinho. Eu ficava tipo “Não, amigo...tenho que estudar”...

Pesquisadora: Depois eu penso...

Natália: depois eu penso em qualquer outra coisa...então era muito assim, sabe? E...acho que era isso, assim, tipo, a minha mãe fundamentalmente sempre me incentivou...e eu sempre quis, desde pequena eu falava “Não, eu quero fazer faculdade”... “Ah, mas não sei o que”... “Não, mas eu quero!”... “Não, mas tem que trabalhar”... “Não, tenho que fazer faculdade”, sempre quis assim, era uma coisa tipo, de mim, eu achava incrível aquilo...e aí...fui né... estou aqui...(NATÁLIA, 2018).

Natália frequentou toda a educação básica em escola pública. No que concerne ao ensino médio, seu primeiro ano foi em outra instituição. Por problemas com os amigos, decidiu se transferir para o Colégio Godói. A escolha ocorreu porque um outro amigo dos tempos da infância estava matriculado na escola. Como os estabelecimentos de ensino médio são próximos, Natália pediu transferência. Além disso, achou vantajoso que o segundo ano do

ensino médio no Colégio Godói era de manhã, possibilitando a busca de estágios no turno da tarde (que acabou não se concretizando).

[...] Como era pertinho, era tranquilo, eu já sabia a dinâmica, e era bom porque tinha segundo ano de manhã, o [OUTRO COLÉGIO] só tinha de tarde...Aí eu peguei e falei “Não...vou pro Godói então”...Aí eu...fui assim, só conhecia ele...aí naquele ano eu fiz mais amizades, a gente não ficou na mesma turma... e aí eu fiquei o terceiro ano no Godói também...Foi bem tranquilo, eu gostei muito...O único problema era a biblioteca, que no [OUTRO COLÉGIO] tinha uma biblioteca um pouquinho melhor, mas...(NATÁLIA, 2018).

Com relação ao Colégio Godói, a jovem gostou da troca e possui lembranças boas da instituição:

Sim...[risada]...Enfim...Aí...ããã...aí eu acho que é uma coisa assim de...eu lembro mais das amizades que eu fiz, dos momentos, dos professores que eu amava os professores...tipo...do [OUTRO COLÉGIO] eu gostava dos professores, mas o Godói eu achava uma relação incrível, assim...porque tipo, a maioria dos professores a gente se dava bem, a gente tinha...entrosamento, a gente conversava com os professores, no terceiro ano foi muito importante, porque eu tava naquela dinâmica de cursinho assim...então às vezes eu não tinha saco pra aula...mas eu ia...e eu, tipo, tava lá...então assim, muitas vezes meus professores da escola me ajudavam com coisas do cursinho, ah no fim da aula eu chegava “Ô professor, tu pode me ajudar com tal coisa?”...O [NOME DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA] foi muito assim, então tipo, “Ah, professor, eu não tô entendendo essa questão de matemática”, matemática nunca foi meu forte...e aí ele chegava e falava “Não...perai vamos te explicar”...Então assim...eram coisas muito diferentes...e é uma dinâmica muito diferente até da faculdade hoje em dia, sabe? Tu não tem essa proximidade...essa coisa de tirar dúvida tão assim pronto e ali pra ti...então assim...o Godói ach...acho que era uma experiência diferente pela proximidade e pelos professores estarem tão interessados na gente assim...(NATÁLIA, 2018).

A proximidade com os professores é um aspecto importante que Natália destacou tanto na entrevista quanto no questionário: “A proximidade e atenção dos professores, o incentivo à busca de nossos direitos, os intervalos e os bons momentos passados com os amigos que fiz lá”. A jovem compara as suas vivências com os docentes e ressalta que os professores da UFRGS são mais distantes e alguns de difícil acesso. Inclusive, destaca alguns momentos em que se sentiu afetada sobre a maneira dos docentes universitários lidavam com alunos cotistas, sem compreender que esses estudantes possuem outras demandas e não conseguem ter um tempo exclusivo de estudo e dedicação à faculdade:

Natália: Olha... [pausa]...teve momentos que eu me senti pessoalmente afetada, por ser cotista lá dentro. Com professores específicos, e muitas vezes professores que são progressistas, sabe? Mas tipo...

Pesquisadora: Moderninhos...

Natália: Uma professora que botou o dedo na cara de todos os cotistas, que não tinham lido o texto, porque tinha gente que fazia estágio, tinha gente que tinha tal coisa, tinha gente que tinha tal coisa...às vezes não dá! E aí eu sempre lia os textos daquela cadeira, mas aí naquela semana, eu não sei, eu não lembro o que que aconteceu, foi tipo

muito...o destino...tomei no...Mas aí ela pegou e botou o dedo na cara da gente e falou, tipo “Se vocês não querem ler, vocês saiam”...e aí a gente saiu, né?...[risos]...Depois eu tranquei a cadeira então, tipo, foi um das minhas razões que o meu curso atrasou foi por causa de certas situações que aconteceram, sabe? E aí depois eu tranquei aquela cadeira e não fiz com ela, eu fiz com outra professora, que foi 10 vezes melhor, assim, tipo, até pela minha questão psicológica naquele semestre, assim...então...teve momentos que os professores nos atacavam de alguma maneira, mesmo que tipo às vezes não é intencional, às vezes não é com consciência, mas ataca, sabe? Tipo...pequenas coisas de ti...mas no geral é tranquilo...tipo, eles são...os professores também são meio burgueses safados assim...[risos]...mas no geral a gente consegue se entender e conviver agora...os professores...a gente mudou um pouco...entrou duas professoras novas...e essas duas professoras novas são tipo anjos na terra...porque elas são muito compreensivas, elas conversam, elas te entendem...

Pesquisadora: Um outro povo, um outro olhar...

Natália: É...E mesmo sendo burguesas safadas, elas são mais tranquilas, elas conseguem tipo se colocar no teu lugar, sabe? Porque às vezes não tem como fazer tal coisa...não tem como tu...viver aquela semana, porque aquela semana tu...aconteceu alguma coisa contigo...sabe?...É a vida, eu acho...(NATÁLIA, 2018).

Sobre a escolha do curso de Relações Internacionais, a jovem comenta que a sua escola de fundamental participou do projeto de extensão UFRGSMUN BIS (Back in School)¹⁶¹. Esse projeto foi uma oportunidade de ampliar horizontes e se encantar com a possibilidade de cursar uma faculdade que tivesse conteúdos que ela gostava. Sobre esse momento, Natália destaca:

Pesquisadora: E porque tu escolheu relações internacionais?

Natália: Tá...aí é uma relação complicada. Eu conheci o curso em 2012, um ano antes de eu entrar no ensino médio...porque as meninas das RI [RELAÇÕES INTERNACIONAIS] foram lá na minha escola de ensino fundamental com o projeto de extensão das RI. E aí...

Pesquisadora: O Ufrgsmundi aquele?

Natália: Não. Esse é o BIS. O mundi ele é o pessoal indo na faculdade. O bis é quando os alunos da graduação vão dar aula lá [NA ESCOLA]...e aí a gente...fez várias dinâmicas, naquele ano, e a professora se envolvia junto com a turma, tinha simulação da ONU [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS] também...e aí...eu lembro que eu me apaixonei assim, eu olhei aquele mundo das meninas universitárias e eu fiquei “gente...eu preciso ir pra esse curso”! Por que tem história, porque eu amava história, tem tal coisa, eu amo essa coisa...e aí eu me apaixonei, assim, e aí eu lembro que meu melhor amigo falou “Isso aí vai ficar pobre...as pessoas não...[risos]...não conseguem trabalhar quando fazem esse curso. Minha prima fez e ó...não consegue emprego!”...E aí eu com 12 anos, tipo, 14 anos, opa! Eu não vou! Aí eu desisti de RI, assim...Aí eu fui pro ensino médio, passei por Direito, passei por tudo assim...E aí no fim do segundo pro terceiro ano, eu...não, é RI...E aí eu fui assim, aí no ano do vestibular eu passei por muitas dúvidas, inclusive prestei o vesti...oooo o meu Sisu me inscrevi para Fisioterapia, eu até passei depois...mas aí fui cursar RI (NATÁLIA, 2018).

¹⁶¹ O projeto UFRGSMUN BIS (Back in School) foi criado em 2008 e continua em funcionamento atendendo escolas de ensino médio da rede pública de Porto Alegre e região metropolitana. Tem como objetivo oportunizar debates simulando as conferências da ONU (Organização das Nações Unidas). Dessa forma, a partir de um tema selecionado pela equipe do projeto, cada estudante representa um país, estuda sobre a posição deste com relação ao tema proposto, e defende seu posicionamento e política externa no dia da conferência com os demais colegas e a equipe do projeto. Em 2019, os temas propostos pelo BIS são: Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), Assembleia das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Organização dos Estados Americanos, Organização Internacional do Trabalho e União Africana. Para saber mais: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/138699> e <https://www.ufrgs.br/fce/ufrgsmun-bis-oferece-aulas-gratuitas-a-rede-publica-de-ensino/>

Quando chegou o terceiro ano, Natália conseguiu umas aulas particulares com uma amiga que tinha passado no vestibular para medicina e somente iria começar no segundo semestre. Depois, fez um cursinho pré-vestibular intensivo de agosto a janeiro, quando prestou o vestibular da UFRGS. Antes de realizar a inscrição, a jovem entrou em contato pelas redes sociais com as estudantes de Relações Públicas que foram até a sua antiga escola realizar o projeto para perguntar mais sobre o curso e os pré-requisitos (como saber inglês para entender as leituras do curso). Sendo assim, a inscrição para a UFRGS foi para a vaga de Relações Internacionais. Já com a nota do enem, Natália se inscreveu para fisioterapia pelo Sisu (sendo chamada para cursar na UFRGS e desistindo dessa possibilidade) e tentou psicologia na PUCRS pelo ProUni (não obtendo a nota necessária). Sobre essa diversidade, a jovem comenta em tom de brincadeira que “[...] naquele ano eu dei uma surtada...[risos]...Eu olhei e joguei tudo pro alto, e falei vou fazer o que eu quiser...[risos]...o que der pra cima eu vou...(NATÁLIA, 2018)”.

Natália possui uma disposição para os estudos tão presente que se inscreveu no Enem desde o primeiro ano do ensino médio como forma de treinar e se acostumar com a experiência desse exame que nesse período durava o final de semana inteiro (sábado e domingo com provas). Sobre essa imagem de “boa aluna” e o esforço em adquirir esse capital escolar, Natália comenta sobre a diferença na formação entre ela e seus colegas de faculdade.

Natália: Ah, eu acho que virei uma aluna de média assim, tipo...[risada]...eu consigo mais que a média? Consigo, às vezes, mas não é sempre...então tipo, são coisas que eu tive que me acostumar porque tu sai do ensino médio sendo, tipo...um pequeno prodígio, porque...quando tu é muito boa na escola, todo mundo fica tipo “Nossa, tu é muito boa na escola!”. Eu só não era boa em matemática, então né...Mas era uma coisa muito tipo, “Nossa, tu vai longe!”, então quando eu entrei na faculdade foi assim, um balde de água fria, assim...porque...os meus colegas tinham noções de economia que eu não tinha...teve um ano que a gente no [OUTRO COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO] ficou sem professora de português...no Godói às vezes acontecia de não ter um professor e tu ter que ficar, tipo, um tempo sem professor...No Godói até nem era tanto, assim, no [OUTRO COLÉGIO] teve mais essa coisa...Mas então, tipo, querendo ou não tu tinha um ensino mais complicado, sabe? Era muito bom, dos colégios daqui era um dos melhores...mas ainda assim não era uma coisa completa, sabe? Que nem estudar num [INSTITUIÇÃO PARTICULAR] da vida, que nem estudar num [INSTITUIÇÃO PARTICULAR],...então...era, foi um banho de água fria assim, eu ter que enfrentar economia, ter que enfrentar...até história, as cadeiras de história eu gostava mais...[risos]...mas...essas coisas assim mais matemática, e mais...de, de lógica que eu nunca tinha encarado assim na vida, foi complicado...Então eu meio que me tornei uma aluna da média, assim...[risos]...eu tô onde tá todo mundo...no equilíbrio...(NATÁLIA, 2018).

Natália nesse trecho comenta sobre a sua situação escolar de “sucesso” no ensino médio, se intitulado um “pequeno prodígio”, e ao ingressar no curso de Relações Internacionais percebeu as lacunas de sua formação escolar e as dificuldades para ser uma estudante de

destaque aumentaram. Sobre essas categorias de “sucesso” e “fracasso” escolares, Bernard Lahire (1997) argumenta que são termos produzidos pela escola e que podem sofrer modificações de acordo com o contexto histórico. As consequências desse “fracasso” ou “sucesso” dependem do grau de exigência escolar que está sendo analisado. Como exemplo, o autor comenta que o “sucesso” escolar de uma criança da classe trabalhadora pode ser um desempenho “médio” ou “insuficiente” com grupos mais burgueses (que possuem mais capital econômico e cultural). Além disso, a questão do comportamento do estudante também conta para o seu “sucesso”: qualidades morais e comportamentos adequados para os estudantes podem resultar em categorizações de “sucesso”, não enfocando somente os resultados dos exames escolas e das qualidades intelectuais. Lahire (1997) comenta que a escola é o “[...] lugar por excelência do controle das pulsões e do uso regulamentado do corpo e da palavra (LAHIRE, 1997, p. 68)”.

Ao mesmo tempo em que se sente uma aluna média, Natália percebe que conseguiu adentrar em espaços que sua família não chegou e considera uma conquista:

Pesquisadora: mas tu pensa que tu tá muito além, né? Mesmo estando na média, né?
 Natália: Não...eu acho que assim, tipo...[pausa]...ainda assim...é engraçado porque...eu cheguei lá, sabe? Eu cheguei onde eu queria chegar...Eu, tá ok, eu não vou conseguir o intercâmbio todo pago, porque as minhas notas não são lá essas coisas, mas mesmo assim, sabe? Tipo, eu ainda tô lá dentro, eu ainda tô lutando pra me formar, eu ainda tô lá então, tipo...é sinal de que eu consegui alguma coisa... Então, tipo, por mais que a minha nota não seja 9, 10, sempre...eu tô lá dentro, sabe? Então, tipo, eu vou ser uma das primeiras da minha família a fazer faculdade e a me formar, a ter uma graduação...talvez ter um mestrado depois, então, tipo... é outro mundo assim já, sabe? Tipo a minha mãe até hoje me trata como se eu fosse...um gênio assim... “Meu Deus, Natália, o computador estragou. Vem aqui!”... “Mãe, eu faço RI”... “Não, não, tu sabe arrumar computador”... Tá, ok...(NATÁLIA, 2018).

Além disso, a jovem comenta que foi uma das primeiras estudantes a conseguir um estágio na área no terceiro trimestre. Por um ano e meio a estudante trabalhou na Secretaria do Desenvolvimento Econômico, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul realizando trabalho de pesquisa para o governador quando havia missão para outros países. Ela estagiava com a equipe que fazia o compilado de informações sobre o país, chefes de estado, história, empresas, possibilidades de negócios ou acordos, etc.

Mesmo assim, conseguindo chegar onde queria desde o ensino fundamental e trabalhando na área, o cotidiano de um curso acadêmico (adjetivo utilizado pela entrevistada) que necessita de conhecimentos prévios (em línguas estrangeiras, por exemplo) para ter um desempenho mais favorável e que é frequentado por um público com melhores condições de

vida deixa Natália e seus amigos cotistas com a sensação de deslocamento (a mesma que Valentina também sentia na engenharia). Natália não cogita trocar de curso, pois está na metade, mas considera que esse espaço a deixa ansiosa, principalmente porque ela considerou que ali seria o curso dos sonhos:

Natália: [...] por que eu gosto muito...RI eu acho que...vai ser o curso em que eu vou trabalhar...mas não é o curso da minha vida, assim, sabe? Então, tipo...quando eu entrei lá eu esperava alguma coisa e foi meio...

Pesquisadora: Como assim?

Natália: Tipo...eu entrei esperando...eu entrei esperando me achar assim, sabe? Achar o meu lugar...mas não foi muito isso que aconteceu, sabe?

Pesquisadora: Por que?

Natália: Porque muito...os tópicos em RI são muitos teóricos, tudo é muito teórico, a gente não faz coisas, sabe? A gente não constrói nada...a gente não...é tudo muito naquele campo de ideias, é muito...[pausa]...acadêmico...a gente é muito academicista, assim, sabe? Então, tipo, isso me incomoda muito...E eu acho que é uma coisa mais das RI da UFRGS...tem outras RI, tipo, a RI da ESPM, da UniRitter, que eles tem construções de cursos diferentes, mas o nosso curso, ali na UFRGS é construído pra ser academicista...então, às vezes, é muito...é muito de encontro ao meu pessoal assim, sabe? Então não é o curso da minha vida, é o curso que eu vou trabalhar, é o curso que eu vou me formar...é o primeiro curso que eu vou fazer, mas eu não acho...

Pesquisadora: Tu não se sente mal ali dentro?

Natália: [pausa]...teve momentos que sim, mas eu botei na minha cabeça que tipo...[pausa]...eu tenho que ir adiante, sabe? Eu tenho que, eu já cheguei mais na metade do curso, eu não vou parar agora, então eu quero me formar...e quero ir, sabe? Depois disso eu vejo o que que eu faço...Com um diploma na mão...[risos]...perdida, mas com um diploma na mão, sabe?... [risos]...Mas...teve momentos em que eu me senti muito perdida, porque...eu não me...me, não achava que eu me encaixava, sabe? Tipo, pô, e isso é um sentimento que eu acho que é muito presente no meu grupo de amigos cotistas... e às vezes é muito complicado da gente, a gente tem umas conversas sobre isso assim, que a gente não...não sente que se encaixou... sabe? A gente não sente que a gente pode ali dentro, que a gente tem...espaço, às vezes é muito complicado essa coisa assim...mas...eu tive que aprender a lidar com isso, e a gente vai construindo...amigos e uma rede de pessoas que tu conversa, que entendem essas tuas coisas assim, tipo, essas tuas súplicas internas, assim...então a gente foi se apoiando, e foi se entendendo...

Pesquisadora: É o que eu ia dizer...que bom que tu tem amigos nessa mesma situação, com essa mesma angústia...se vocês podem trocar experiências, né? E se apoiarem...

Natália: Não...e quando a gente vê uma coisa tipo muito ridícula, que nos chama muito atenção, a gente vai...não olha isso aqui? Tu acredita que fulano fez isso? No sentido de tipo...cara, as pessoas são muito ricas e não tão nem aí com nada, sabe?...Tipo, é muito assim...então eu acho que...a gente foi aprendendo assim a se ajudar ali dentro e também foi aprendendo a lidar com tudo, porque...era muito novo...era muita excitação quando a gente entra, a gente tá muito animado... e a gente acha que vai ser tudo incrível, e um mar de rosas, sabe? Eu achava que eu ia entrar na faculdade e acabou meus problemas...não tem mais problema nenhum...só que não é assim, né?...A gente...(NATÁLIA, 2018).

Sobre esse deslocamento, a comprovação dos documentos como cotista da Natália foram tão conturbados que ela e mais outros estudantes entraram com uma ação judicial e mandado de segurança para garantir a vaga. Era o primeiro ano em que a UFRGS realizava a matrícula e a comprovação online. Como ela e tantos outros não conseguiram apresentar todos

os documentos de maneira satisfatória para a UFRGS, as suas vagas foram indeferidas. Com o mandato, houve uma segunda tentativa de comprovação e, no caso da entrevistada, sua condição de cotista foi aprovada. Ela tinha começado a frequentar as aulas sem saber se a sua matrícula seria possível. Desde o início seu percurso na faculdade foi conturbado, mas a jovem se mantém na universidade.

Raul estuda educação física na UFRGS. A entrevista aconteceu no campus da ESEFID (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança), durante a tarde, entre uma aula e outra do jovem. Durante a entrevista, é possível perceber a admiração que o entrevistado possui pelo pai e o quanto a escolha do curso está relacionada à relação que os dois construíram ao longo dos anos. Além disso, é possível perceber durante toda a entrevista um discurso acadêmico, em que Raul se coloca como graduando, comentando questões curriculares do curso, seu percurso escolar, as atividades e trabalhos das disciplinas, o esforço em conseguir boas notas e entender como funcionam metodologias de pesquisa, a relação com os professores, etc.

Raul fazia parte do núcleo de estudantes do Colégio Godói que residiam em Eldorado do Sul. Ele permanece morando na cidade, porém continua “fazendo sua vida” (expressão usada por ele) na capital. Atualmente reside com a mãe e a irmã de sete anos. Seus pais se separaram quando ele era criança. Raul ressalta que a diferença de idade entre ele e os pais é pequena, pois o casal engravidou de Raul quando eram adolescentes (a mãe tinha dezoito anos e o pai dezessete). Por isso, considera que a sua relação com os dois responsáveis sempre foi boa devido a essa pouca diferença de idade: “[...]porque não tinha uma diferença tão grande de uma geração pra outra (RAUL, 2018)”.

Devido a essa situação, seu pai concluiu o ensino médio e seguiu estudando em um curso técnico de informática para conseguir sustentar a família. Sobre esse momento e a escolha do curso, Raul afirma: “[...] foi bem naquela época do boom da...do técnico de informática...fazia qualquer curso de técnico de informática e saia numa empresa, numa coisa pra ensinar, e ele ganhava dinheiro com isso (RAUL, 2018)”. Ele conseguiu um emprego em uma imobiliária depois de finalizado este curso. Já a sua mãe interrompeu os estudos para cuidar de Raul e retomou posteriormente quando ele já estava mais crescido (com uns 4 ou 5 anos). Quando Raul estava no final do ensino fundamental, sua mãe se matriculou em um curso técnico de segurança do trabalho. Não conseguiu finalizar porque aconteceu a mesma situação anterior: ela engravidou novamente.

Pesquisadora: E ela chegou a fazer algum curso técnico? Faculdade?

Raul: Ah, ela fez...ela começou...eu lembro que...ela começou meio que tipo, quando eu estava estudando tipo na sétima, oitava série, eu tava naquele negócio “Bah, ensino médio”...e daí eu tava pensando “Bah, se eu quero educação física, eu vou começar a fazer pra conseguir assim, porque eu não quero dar muito tempo entre terminar o ensino médio e bah...depois sei lá depois de quantos anos entrar na universidade”....então...eu comecei a conversar com a minha mãe, ela meio que se tocou, tipo, ela tava só trabalhando pra dormir, sabe? Daí ela procurou um curso técnico que era segurança do trabalho, alguma coisa assim... Daí no fim ela não terminou, mas ela tá, tipo, muito próxima de terminar, só que ela parou por causa da minha irmã e tipo... (RAUL, 2018).

Em um outro momento da entrevista, Raul aborda sobre os dois núcleos familiares e as suas diferenças de escolaridade. O núcleo materno é formado pela avó e mais sete filhos: a mãe de Raul, quatro tias e dois tios. Nesse núcleo, o jovem é o primeiro a entrar na faculdade. Já pela família do pai, há uma presença maior de parentes em universidades (seu próprio pai chegou a frequentar também).

Raul: É, na minha família não teve, teve e não teve tanto...É porque assim, minha família por parte de mãe é tão grande que ela tem núcleos, ramificações...e...o meu núcleo, assim, que é a minha mãe, minha avó, minhas tias, meus tios, meus primos...eu sou a única pessoa que fez universidade e eles sempre, tipo...me fizeram chegar lá e, tipo, quando eu consegui passar, foi tipo...uma festa...e tal...

Pesquisadora: Tu percebe isso? Essa caminhada assim, da galera te apoiando?

Raul: Sim...é...e, bah, se um dia...que nem, teve um dia que eu tava com dinheiro da passagem...só que eu deixei o dinheiro da passagem no meu calção e a minha vó foi lavar ele e eu não consegui ir pra aula por causa disso, porque eu não tava com o cartão pronto ainda...e a minha avó ficou enlouquecida porque eu tinha, não ir na faculdade...e... é muito importante pra ela eu ir, sabe? Porque nenhum deles teve...alguns, tem dois que não estudaram, não terminaram, sabe? Então tipo, é uma coisa, não é que nem na família por parte de pai, que tem gente que já fez universidade, que já...sabe? Então, tipo, pra eles é uma coisa [...] (RAUL, 2018).

No que diz respeito a essa questão dos estudos, Raul menciona que seus pais sempre incentivaram. Quando terminou a escola e estava estudando em casa, Raul sentia a pressão pelo resultado. Em dois momentos da entrevista é possível perceber que os responsáveis estavam atentos a essa questão dos estudos: quando o jovem passou na UFRGS por cotas de escola pública, ele comentou que foram seus pais que “[...] correram atrás de documentos e tudo mais (RAUL, 2018)”. Ou seja, comparando com os outros entrevistados, Raul se coloca em uma posição passiva, acompanhando os pais organizarem a documentação para apresentar na UFRGS e garantir a matrícula. Em outro momento, o jovem salienta que seu pai que estava atento e avisando as datas das inscrições dos vestibulares para que o filho se inscrevesse.

Pesquisadora: Mas eles sempre te incentivaram pra estudar né?

Raul: Sim. É, principalmente meu pai...a minha mãe sempre me incentivou a estudar, no sentido de...não me deixar preocupar com nada além de estudar...mas nunca ficava “Ah, tem que estudar, tem que estudar”, não...ela fazia tudo pra mim... “Ah, não precisa trabalhar, não precisa fazer”...só pra estudar, sabe? Ela não era aquela de ficar

“Ah, porque tem que estudar, tem que ler um livro”...meu pai já é o contrário...meu pai achava que eu tinha sim que trabalhar ou fazer alguma, mas eu tinha que estudar muito, assim tipo, porque ele também, porque ele trabalhou e estudou, porque os outros também tem que saber...ele acha que não precisa... [risos]...

Pesquisadora: Mas tu estagiou na época do Godói?

Raul: Não. Não teve necessidade... Eu sempre só estudei...é...e daí...eu acho que...mais assim, tipo, eu teve que passar no vestibular, claro que eu já tinha minha própria vontade, mas foi meu pai assim... de ficar me avisando “Tal dia abre inscrição, tal dia tem isso”...daí ele sempre pagou a minhas inscrições, minhas coisas tudo...(RAUL, 2018).

Antes de esquadrihar o percurso escolar na educação básica de Raul, é importante mencionar um certo efeito de legitimidade na maneira que Raul reconstrói sua trajetória escolar. O jovem indica que a ideia de fazer educação física vem desde a infância quando frequentava as aulas da graduação com seu pai. Desde esse momento, Raul percebeu que esse curso seria interessante. Então, de certa maneira, ele reconstrói sua trajetória focando esse esforço e dedicação por conseguir este objetivo. Não quero dizer que Raul não fosse bom aluno e que seu objetivo não tenha sido conquistado, porém em alguns momentos o jovem comenta eventos ou situações que destoam dessa ideia de exclusiva dedicação aos estudos para ingressar na UFRGS.

Por isso que o efeito de legitimidade está de alguma forma presente. Bernard Lahire (1997) argumenta que pode ocorrer em algumas entrevistas porque nem sempre o discurso reflete a prática. O entrevistado pode querer destacar algumas práticas que considera importantes ou legítimas e deixar outras práticas fora do discurso porque compreende que não são tão importantes para serem respondidas. Sobre essa questão, o autor ressalta:

Quando estamos diante de um objeto ou de uma prática cultural que acontece em um universo cultural diferenciado e hierarquizado (onde alguns produtos são mais legítimos que outros); quando, além disso, a pessoa que responde a uma pergunta referente a esses objetos ou práticas participa mais ou menos desse universo, com uma consciência mais ou menos clara da dignidade ou da indignidade cultural de certos objetos, de certas práticas, podemos estar, então, diante de efeitos de legitimidade (LAHIRE, 1997, p. 75)

Não é nosso objetivo afirmar que Raul mentiu e que sua narrativa está incorreta. Pelo contrário, é intrigante perceber como esse ator social reconstrói sua narrativa durante uma entrevista (para uma antiga professora) do seu percurso escolar e como essa narrativa apresenta ao mesmo tempo momentos não favoráveis em conjunto com conceitos e argumentações que realmente demonstram um crescimento cultural e um amadurecimento de um jovem que está

inserido há um ano dentro de um ambiente acadêmico¹⁶². Como exemplo de momentos não favoráveis pode-se destacar: Raul quase reprovou de ano no primeiro ano do ensino médio porque só queria “matar aula e namorar” e, durante o cursinho, Raul dormia nas aulas mas justificou essa atitude como uma forma de aliviar o estresse que resultou na aprovação no vestibular.

Raul sempre foi estudante de escola pública e nunca reprovou de ano. O jovem se matriculou no Colégio Godói no segundo ano do ensino médio. No primeiro ano, Raul estava matriculado em uma outra instituição próxima ao Colégio Godói, mas ele não gostou de estudar naquele local, brigando com uma professora e quase repetindo de ano (passou com dependência em química). Sobre esse período, o entrevistado relata:

Raul: É, na verdade eu não fiquei três anos, eu fiquei dois, porque eu estudava no [OUTRO COLÉGIO]...é, eu estudava no [OUTRO COLÉGIO]...só que...eu...[risos]...eu...no primeiro ano, foi o meu ano de desvirtuar, sabe?... [risos]... eu lembro de fazer só coisa boa...[risos]...e daí eu quase rodei assim, mas eu quase rodei também porque...aquele [OUTRO COLÉGIO] eu tenho um ranço naquele colégio...[risos]...

B: Tu devia tá na direção toda a semana, né?

R: Não, pior que eu não tava...mas é que aquele colégio e as professoras, não dava uma vontade nenhuma de ir, sabe? Nossa!...e daí...ah, só queria matar aula, só queria namorar, só queria... daí tipo, tinha um trabalho pra fazer, fazia um dia antes ou nem fazia era um...bah...só...[risos]...e daí eu quase rodei, daí eu passei com dependência em química, porque eu odiava a professora de química, que ela era bem nova...mas ela era aquela nova velha, assim...

B: [risos]...Nova velha é ótimo!

R: É, ela é nova fisicamente, cronologicamente, mas a...mental...ela era muito velha... e daí a gente não se fechava e...ela já tinha pegado uma inimizade assim comigo e tal...daí tinha esse negócio de poder passar com dependência...e daí eu “bah, não quero mais estudar no [OUTRO COLÉGIO]”, mas o meu pai queria que eu continuasse no [OUTRO COLÉGIO]...queria e não queria de jeito nenhum que eu saísse de lá e eu falei “Bah, eu quero ir pro Godói”...daí eu comecei a ficar com a [NOME DA GAROTA]... (RAUL, 2018).

A escolha pelo Colégio Godói está relacionada aos amigos e a namorada. Raul e a garota se conheciam desde a infância em Eldorado do Sul. Ela estava matriculada desde o primeiro ano na escola e Raul fez a transferência sem os pais saberem:

[...] daí eu “Ah, vou” e daí eu fiz a matrícula escondido assim...daí eu só cheguei “Ó pai, vou estudar no Godói”...[risos]...ele ficou puto, ele surtou demais assim...[risos]...daí ele falou “Como é que tu não fala comigo?”...eu falei “Tá, pode falar o que for, agora não vai mudar nada eu vou continuar estudando lá, o que tu pode fazer é me ajudar”... e ainda eu dei um ponto positivo, que ele trabalhava numa quadra do lado...[risos]...ele sempre passava ali pelo Godói...então eu esperava e a gente almoçava junto...daí eu mudei pra lá...[...] (RAUL, 2018)

¹⁶² De todos os entrevistados, Raul foi o jovem que analisou por um momento sai trajetória com um conceito de Pierre Bourdieu: quando ele frequentava as aulas do pai de educação física, o jovem afirmou que isso abriu o “capital cultural” que ele tinha. Uma apropriação de leitura de quem já está em contato com autores da academia.

No tocante a essa troca de escolas, Raul achou positivo ir para o Colégio Godói: “[...] Foi a melhor coisa que eu fiz foi ter ido pro Godói...[...] (RAUL, 2018)”. Como outros depoimentos, o jovem comenta sobre o empenho dos professores e as dicas para o vestibular da UFRGS e Enem que a equipe docente falava aos estudantes.

[...] e...mas assim, o que me lembra mais dessa época é a nossa amizade assim e foi o meu despertar, tipo, realmente o interesse, tipo, estudar pra...não só pra passar, sabe? Estudar pra mim, pra eu ir lá na frente...então...eu já comecei a ver como é que funcionava...até isso tinha, os professores do Godói faziam isso “Ah UFRGS funciona assim, o Enem funciona assim”...daí, tipo, que me marca bastante, porque eu pensava assim “Tá, eu quero fazer faculdade”...mas não fazia nenhum caminho pra chegar lá, eu só queria, sabe? Daí quando eu entrei no Godói, de fato, que eu comecei a produzir pra ter o resultado final lá...claro, que eu ainda dava umas ratiadas assim...tipo, às vezes eu não me dava muito bem com o [PROFESSOR DE MATEMÁTICA]...[risos]...de matemática, mas eu não era ruim em matemática, eu era bom, só às vezes eu não... a gente não se...e daí...mas eu ia bem...[...] (RAUL, 2018).

Inclusive, relembra de um professor que gostou da maneira que o jovem elaborou e apresentou seu trabalho, elogiando e incentivando de uma maneira que Raul ficou emocionado e relembra desse momento durante a entrevista:

[...] bah, é muito bom assim, vários professores...o...[NOME]...eu tive geografia com ele...e... ele foi um professor que fez uma coisa que...acho que nenhum professor fez...tipo...teve um trabalho, que era...tipo assim, tu tinha que pegar um trabalho e falar sobre como acontecia a comunicação na segunda guerra mundial...tu podia fazer sobre o que tu quisesse, relacionado a comunicação...e todo mundo fez o óbvio, né, tecnologia...rádio...e eu pensei “Bah, eu não quero fazer igual a todo mundo, sabe? Quero fazer algo diferente”...daí eu fiz sobre histórias em quadrinhos...que naquela época foi usado muito pra recrutar jovens pra se alistar e... o Capitão América foi o símbolo desse momento...eu fiz toda uma apresentação, busquei miniatura do Capitão América, pra explicar a roupa, um monte de coisa...Daí ele, bah, ele ficou, tipo abismado com o trabalho...daí ele me mandou convite no facebook, pra falar comigo no facebook, me dar os parabéns...e dizer que é pra continuar assim, eu tenho até hoje, no histórico da conversa lá, ele mandou, falou, me deu os parabéns, que eu continuasse assim, se eu passar numa universidade que eu continuasse sendo esse grande aluno... bah me falou um monte de coisa que, tipo, bah aquilo me motivou a continuar assim...e...e esse tipo de coisa eu só encontrei no Godói, sabe? Tipo...professores assim, motivados pra querer algo mais...[...] (Raul, 2018).

No que concerne a escolha da graduação, Raul até discorre que durante o ensino médio pensou em outras licenciaturas, como história ou filosofia. No entanto, a influência do seu pai foi importante para ele optar por educação física.

Raul: [...] e eu escolhi Educação Física por causa...porque...eu sinto que eu to...é uma coisa do... que nem a gente aprende nos estágios de desenvolvimento, que a gente se dedica e tem maior afinidade com o que a gente se dá bem...e eu me dava bem com atividade física, sempre me dei bem...tipo, faço capoeira desde que eu nasci...sempre

joguei futebol, todos os esportes eu participava assim, competia e tudo... e isso me levou muito pro lado da educação física. Daí quando meu pai começou a cursar educação física, eu aprendi um outro lado que eu não conhecia...tipo, o lado mais do...da pedagogia, aprendi mais um lado das ciências biodinâmicas, biológicas e aquilo chamava muito a atenção...então...eu acabei optando por educação física mais porque tipo, que desde pequeno assim está sempre proativo, eu comecei tanto porque meu pai fez, daí eu acompanhava ele em algumas aulas, tipo, meu pai não fez na universidade federal, mas ele fez o ProUni...pra fazer e aquilo era, tipo, novo pra mim sabe? Eu nunca tinha ouvido falar de universidade... [risos]...assim, tipo, não sabia como se fazia um professor, uma coisa assim...daí... meu pai “Ah, vamo lá na faculdade comigo” e eu achava que era uma coisa...sei lá o que era... Daí quando eu cheguei lá, tipo, aprendi...tipo, não jogava basquete, aprendia a ensinar a jogar basquete... e foi bah...me abriu todo um capital cultural...

Pesquisadora: Hummm Bourdieu...[risos]

Raul: [risos]...É... e daí...aquilo me estimulou muito assim, muito...daí desde a minha quinta série eu já sabia que eu ia fazer educação física...

Pesquisadora: Pois é, eu ia te perguntar quando é que teu pai te levava? Quantos anos tu tinha?

Raul: Era...eu tinha uns 9 anos...9 anos... eu lembro a primeira aula que eu participei, uma aula de nutrição focada no esporte...e daí eu achava que esporte era só a pessoa que praticava o esporte, não sabia que tinha toda uma preparação...claro né, eu era criança né...tipo...desde pequeno eu já comecei a ter toda essa visão por trás assim...e isso foi importante pra eu escolher educação física, né? [...] (RAUL, 2018).

Através da admiração que Raul tem de seu pai, é possível analisar como o *habitus* primário desse jovem sofreu a influência de um progenitor que é tanto capoeirista quanto professor de capoeira. Apesar de não ter concluído a faculdade de educação física, o esporte e o exercício sempre estiveram presentes na relação dos dois. Atualmente, o pai de Raul trabalha em dois negócios: com transporte aéreo ou rodoviários de insumos de cerveja, gerenciando essas vendas e traslado e também possui uma locadora de filmes e games (onde a família auxilia). O filho também se tornou professor de capoeira, mas devido a rotina da UFRGS e aos compromissos da escola, parou por um tempo.

Raul: [...] até eu tô parado de treinar capoeira, porque... tava muito corrido, treino tarde da noite e coisa pra fazer aqui, daí tem...os professor da UFRGS, eles são meio...como que eu posso dizer? Eles acham que tu só tem a UFRGS sabe? Tu não tem mais nada...

Pesquisadora: E só tem a cadeira dele...

Raul: Exatamente...E daí um dá trabalho que é meio iniciação científica...e o outro dá um trabalho meio parecido, daí tu tem que fazer um...paper, um page...e o que for...e...tipo, que nem eu...eu cheguei... eu tive uma cadeira que era sociologia da educação, eu tava amando a cadeira, amando, e daí o professor, que é um ótimo professor, muito bom, tipo vem um trabalho, por exemplo, eu nunca tinha feito nada assim, nunca, tipo, na prática mesmo...eu sabia que existia, já tinha lido artigo, etc, mas nunca tinha feito um trabalho assim, não sabia do processo que faz...e daí ele só larga assim “Ah, vocês tem que fazer isso e isso, tem as entrevistas aqui, se vocês quiser, vocês constroam o material de vocês, fazem o questionário e saem na rua e pergunta, e depois só me dá cada passo.... e vai”... [risos] (RAUL, 2018).

Sobre a ideia de ser professor, Raul comenta que o contexto brasileiro no momento não o deixa otimista com a ideia de ser professor. A entrevista foi realizada em novembro de 2018, logo depois do resultado das eleições presidenciais.

Pesquisadora: E o que que tu planeja pro teu futuro?

Raul: É...É que tem...digamos que eu tinha um...só um exemplo assim...digamos que entrando aqui eu tinha uma pintura...

Pesquisadora: Como é que era essa pintura?

Raul: Daí eu achava que nessa pintura, eu ia tá formado, dando aula em alguma... ou ter a minha, o meu próprio local, tipo, um CT pra treinamento de diversos tipos de...ginástica, de lutas, etc...que eu sempre fui muito pra esse lado...e, ou dando aula assim, em escola mesmo, me via assim...hoje, tipo, essa pintura tem um borrão assim...eu não sei mais tipo, bem dizer o que é cada coisa assim...porque...eu me interesse por muitas coisas e me interesse por outras coisas também, mas que são...opostas...e...só que...sei que é até meio chato assim, mas o cenário político tá me fazendo...deixar um pouco um lado que eu gostaria de ter...tipo...eu sempre me senti bem com a ideia de ser professor, assim tipo, pode ensinar e coisa...porque uma coisa que fez diferença pra mim, na minha vida, foram os professores...só que o rumo que a educação tá tomando hoje, como as coisas tão acontecendo, tá me fazendo perder a motivação, sabe? Tá me fazendo ficar desmotivado, sabe? Tipo...então eu não sei bem explicar hoje se...por exemplo, se eu quiser ser pesquisador, entrar num grupo de pesquisa, fazer mestrado, doutorado, o que for...vai ter o problema de que, por exemplo, o nosso presidente eleito, ele tem a brilhante ideia de...motivar a pesquisa pra iniciativa privada...ou seja, tudo que é fim pro público, pro povo, não vai ter mais, vai ser só pesquisa pra iniciativa privada, tipo, pra coisas que favoreçam isso, não que sejam de utilidade pública. Então não vale a pena pra mim ser pesquisador...então não sei mais o que...o que eu faço sabe tipo... (RAUL, 2018).

Outras entrevistas também abordaram esse contexto político brasileiro com um viés de preocupação sobre as possibilidades de futuro. Esses jovens passaram por reformulações no ensino médio e foram beneficiados pelas políticas públicas de ingresso dos estudantes públicos no ensino superior. Estão em locais e posições dentro do campo educacional que seus familiares próximos não conseguiram. Como ficarão as suas decisões, estratégias e oportunidades daqui por diante com as forças do campo em funcionamento? Questões que não serão respondidas nesse trabalho porque a trajetória desses jovens nessa pesquisa se encerra entre os anos de 2018 e 2019.

6. “SE HACE CAMINO AL ANDAR”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este caminho que foi sendo construído ao longo de três anos de pesquisa se encerra aqui, com a certeza de que não esgotou todas as possibilidades de investigação. Foi surpreendente pensar na quantidade de estudantes que passaram pelo Colégio Godói entre 2010 e 2016, da mesma forma que foi um exercício interessante de análise olhar de maneira acadêmica esse período em que vivenciei como professora.

A proximidade com este objeto de pesquisa trouxe vantagens porque facilitou os contatos e abriu caminhos, tanto para acessar as informações institucionais, quanto para se comunicar com os antigos estudantes. A quantidade de respostas ao questionário online e a disponibilidade dos jovens em conceder as entrevistas foi surpreendente e gratificante. Por outro lado, foi um exercício constante controlar a subjetividade e ter o cuidado em apresentar meu local de fala e análise. Compreendo que nenhuma pesquisa é imparcial, no entanto, quando se está pesquisando um antigo espaço de trabalho e convivência, as lembranças, impressões e afetividades podem adentrar no texto acadêmico de maneira exacerbada. Além disso, fui agente dentro do contexto em que a pesquisa se situa, atuando e interagindo com os demais conforme as minhas disposições e competências do período. Isso está presente nesse trabalho de forma explícita ou indireta.

Pelas respostas e entrevistas, foi importante perceber a relevância que o Colégio Godói possui dentro do campo educacional de Porto Alegre e região metropolitana. Não foram poucos os estudantes que residiam em outros municípios e estavam matriculados na instituição. A localização da escola era um fator que contribuía para essa escolha e deslocamento. Além disso, dentro das opções de escolas públicas da cidade, esta instituição se destacava como possibilidade de agregar capital cultural e ter uma melhor preparação para processos seletivos, como vestibular ou Enem. Por existir há décadas, gerações familiares se matriculavam no Colégio Godói a partir de suas impressões positivas e lembranças escolares. Mesmo que tenham ocorrido reformas curriculares, a ideia de uma escola “forte” apareceu em diferentes momentos. Destaco que Júlio e Laura foram dois jovens que receberam indicações do colégio a partir de conhecidos e se matricularam depois de experiências não favoráveis em outras instituições de ensino públicas da cidade.

Em contrapartida, Ana representou os estudantes que não tiveram boas vivências durante o ensino médio, sofrendo e tendo crises de ansiedade por estar dentro da instituição. Outros sujeitos que responderam ao questionário também indicaram que esse período de estudo

não foi produtivo e, nesse caso, não reconhecem a importância da escola em suas vivências posteriores. Destaco esse relato por ser importante para pensar como uma instituição de ensino (não necessariamente o Colégio Godói) pode interferir nas vivências de cada estudante. Ao mesmo tempo em que havia depoimentos comentando sobre as amizades, os dias de sol no pátio, o calzone ou o medo do “banco que roda”, memórias alegres sobre o período, havia quem estava sofrendo por ter que frequentar esse espaço institucional. A maneira como esses locais reverberam em cada estudante é distinta e muitas vezes passa despercebida pelos docentes (ou pior, as formas de lidar por parte dos professores com esses sentimentos estudantis resultam em problemas maiores, pois os jovens muitas vezes não são compreendidos em suas angústias).

As entrevistas foram um ótimo exercício enquanto pesquisadora. Desde o início, quando se optou por utilizar os pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, as entrevistas estavam no horizonte de possibilidades. Primeiro como expectativa, pois não se sabia se esses jovens aceitariam participar e reservar um tempo em suas rotinas respondendo perguntas de uma antiga professora. Depois, como um momento de reencontro entre antigos conhecidos, que tinham um passado em comum no Colégio Godói. Foi interessante ouvir esses jovens relatando sobre suas famílias, as impressões da antiga escola e do ensino médio, seus momentos depois de finalizada a educação básica e os planos para o futuro. Posteriormente a tudo isso, o processo de transcrição e análise contribuiu para perceber o quanto essas entrevistas poderiam oportunizar análises e outras perspectivas de pesquisa. Foi realmente um momento rico ler as conversas, perceber as interrupções, analisar as respostas, indicar as lacunas, as frases não compreendidas, etc. Um exercício importante para uma estudante de pós-graduação, que está aprendendo a organizar e executar uma investigação na área educacional.

Assim como ocorreu na dissertação, analisar o ensino médio é perceber o quanto essa etapa educacional é um projeto inacabado (RAMOS, 2005), que passa constantemente por períodos de reformulações curriculares. Pode-se destacar para essa pesquisa o Ensino Médio Politécnico, que foi uma proposição estadual de reformulação, aprovada e colocada em execução sem a presença ou o debate dos docentes e equipes diretivas das escolas estaduais. Houve alterações na forma de avaliar, na grade curricular (com a presença de uma disciplina nova chamada “Seminário”), na proposta pedagógica e na concepção da finalidade do ensino médio. Todas essas alterações perduraram durante o mandato do governador Tarso Genro (2011-2014). A partir do mandato do governador José Ivo Sartori (2015-2019) essa proposta curricular foi deixada de lado. Pouco tempo depois, em 2017, surgiu o “Novo Ensino Médio” a partir de uma lei federal (lei nº 13.415/2017) que alterava a LDB em vigor. Como esse ensino

médio vai ser pensado e estruturado se em um período curto de tempo houve (e ainda está ocorrendo) modificações que alteram oportunidades de vida para esses jovens que estão em idade de cursar essa etapa educacional?

Outro ponto importante a ser destacado são as políticas públicas que proporcionam que agentes possam ascender socialmente. Os jovens entrevistados de maneiras distintas foram beneficiados por políticas públicas que oportunizaram possibilidades que seus familiares (pais, mães, tios, avós) não tiveram. Ao mesmo tempo em que a família é um espaço de socialização primária, em que o *habitus* é instituído, e que as disposições e competências são formadas para constituir o agente, sem as políticas públicas que auxiliam grupos sociais a partir da perspectiva de justiça social, os jovens entrevistados teriam mais dificuldade em ingressar nos cursos de ensino superior (por exemplo).

Através das entrevistas foi possível se aproximar dos cálculos e estratégias que os jovens foram desenvolvendo ao longo de suas trajetórias. Esses cálculos, prognósticos ou suposições contribuíram para entender o que Pierre Bourdieu afirmava ser o *habitus* de cada agente. Destaca-se que o *habitus* não se restringe a esse cálculo racional (a partir de capitais e experiências anteriores dos agentes), pois se soma a este aspecto uma especificidade de imprevisto e espontaneidade que cada agente elabora para responder as questões e situações que ocorrem ao longo de sua vida.

Dessa forma, as entrevistas e as reconstruções dos percursos dos agentes favoreceram essa análise do conceito bourdesiano. O exemplo de Virgínia contribuiu para compreender essas estratégias e cálculos. Como não estava conseguindo acompanhar a graduação em Química Industrial pela UFRGS, a jovem recebeu uma dica de uma colega e foi para o curso técnico em química do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Sendo assim, ela conseguiu aprender conteúdos de química para os dois cursos e adentrou em um ambiente de ensino mais acolhedor, em que se sentiu mais à vontade para perguntar e elucidar dúvidas com os professores do curso técnico. Esta jovem também mencionou e avaliou, durante a entrevista, o ensino no Colégio Godói, apontando as lacunas que percebeu ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que reconheceu o empenho de alguns professores em preparar as aulas com conteúdos que poderiam aparecer nos exames seletivos.

Quando se analisa as respostas ao questionário, o público que participou dessa etapa da pesquisa em sua maioria frequentou os três anos do ensino médio na instituição, sem reprovação e permaneceu estudando em cursos superiores ou técnicos. Importante destacar que esse grupo

representa 8,9% do total de estudantes que estavam matriculados na instituição. Os dados apresentados ao longo do capítulo três sobre as turmas do Colégio Godói apontam índices importantes de transferências, cancelamentos e reprovações ao longo do ensino médio durante o recorte temporal selecionado. Esses sujeitos não foram entrevistados e, de certa forma, não aparecem nas respostas obtidas pelo questionário.

Destaco esse aspecto como forma de contextualizar a pesquisa, que se centrou em 8,9% dos estudantes da instituição entre 2010 e 2016. Por isso que, dentro do campo da pesquisa exposto e apresentado aqui, as trajetórias modais são padronizadas a partir do público que respondeu ao questionário (8,9% do total de estudantes matriculados no período em questão). Ou seja, foram aqueles que finalizaram em três anos o ensino médio e seguiram estudando em outros espaços. Os entrevistados também seguem esse modelo, mesmo que Laura e Letícia não estivessem matriculadas nesse nível de ensino, ambas desejavam e planejavam continuar os estudos e realizar uma graduação.

À vista disso, pode-se afirmar que esses percursos juvenis foram de “sucesso” se comparados aos responsáveis (geração anterior). Estes jovens ascenderam socialmente com relação aos estudos e agregaram mais capital cultural que seus antecessores. A maioria dos respondentes indicaram que seus responsáveis concluíram o ensino médio (antigo 2º grau), porém há uma presença importante de sujeitos que não concluíram o ensino fundamental (antigo 1º grau). Ao mesmo tempo em que essa comparação de gerações é positiva, pelas entrevistas foi possível perceber como esse “sucesso” vem acompanhado de muitas dificuldades, sejam pelos espaços sociais em que são novatos, pelo preconceito relacionado à sua condição social ou racial, pela busca de capital cultural e econômico, pelas relações que se estabelecem em diferentes ambientes (profissionais, familiares, de estudo, etc.).

Os relatos dos estudantes da UFRGS indicaram diferentes violências simbólicas que esses jovens passaram. As frases dos professores menosprezando os cotistas, os comentários dos colegas sobre suas vivências e viagens, as dificuldades dos demais alunos de perceber que existem outras realidades sociais, as diferentes situações que o racismo e o preconceito social ou de gênero estiveram presentes no cotidiano de estudo desses jovens indicaram que essas trajetórias de “sucesso” englobam muitas dificuldades e uma persistência desses jovens em buscar alternativas para permanecerem e concluírem essa graduação.

Entendo que a educação não é a alternativa que vai transformar o mundo. Retomando Pierre Bourdieu, o capital cultural é uma forma de reprodução social e conservação. Por isso

que os grupos menos favorecidos investem em diplomas com a promessa de ascender socialmente, a partir da aquisição de um maior capital cultural institucionalizado. De qualquer forma, foi gratificante perceber que esses jovens estão investindo na sua formação, seja em cursinhos pré-vestibulares, cursos técnicos ou em faculdades. O exemplo de Valentina, enquanto jovem negra que estava na UFRGS estudando Psicologia, sendo que sua mãe trabalhava na higienização do Hospital de Clínicas, foi uma das alegrias de ter realizado essa pesquisa. Compreendo também as dificuldades que estão presentes no cotidiano dessa jovem, mas fico feliz que ela (e tantos outros estudantes de escolas públicas) estejam passando por essas dificuldades, pois até bem pouco tempo esses espaços sociais não estariam no feixe de trajetórias desses sujeitos da escola pública.

Por fim, se essa pesquisa trouxe exemplos de trajetórias de “sucesso”, em que houve um crescimento a partir dessas políticas para essa geração de jovens, fica a preocupação diante do desmonte que está ocorrendo em diferentes áreas do país, mas principalmente no campo educacional. Não gostaria que essa pesquisa ficasse “datada”, como sendo uma das últimas gerações de jovens que tiveram a chance de cursar uma universidade a partir de bolsas de estudo ou de ações afirmativas. Gostaria que novos sujeitos, meus atuais alunos da escola pública de ensino fundamental, tivessem em seus horizontes e feixes de trajetórias essa possibilidade de estudo como uma estratégia planejada para aquisição de capitais e crescimento pessoal.

7. REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana R. C. Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 42, p. 294-327, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00294.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- AMARAL, Eduardo. Depósito de veículos roubados é descoberto na zona Norte de Porto Alegre. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia/dep%C3%B3sito-de-ve%C3%ADculos-roubados-%C3%A9-descoberto-na-zona-norte-de-porto-alegre-1.371608>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- ANHAIA, Bruna Cruz de. **A "Lei de Cotas" no Ensino Superior Brasileiro**: reflexões sobre a política pública e as universidades federais. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **O Ensino Médio e os Desafios da Experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/custom/Moderna/Portal/loadpublic.html?urlIssu=//v.calameo.com/?bkcode=002899327bc64346793f1>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- BALADO, Maria do Carmo Lopez. Organização Curricular do Ensino Médio Politécnico no RS. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. [Anais...]. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1475-0.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.
- BELLO, Luciane. **Política de Ações Afirmativas na UFRGS**: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003a. p. 119-126.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BORDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Difel: Lisboa, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Silgo XXI, 2005.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a03v36n1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei 6.840/2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 mar. 2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 9 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112061.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm?fbclid=IwAR3XS539hkeued6fiZdmaLHHNp8ZKkh-IxbQBCsGmJfi7ZtVTrbcWbjig7o. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2019

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm?fbclid=IwAR3ym10IHXjiOaPZYD9OAnefP8ZDiM4mPi8KNzJIQDyXJ08qRrs8qjA9Awk. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de outubro de 2009b. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 26 dez. 2019.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. Ensino Médio Politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 51, p. 46-59, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/166110>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, Trabalho e Desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 293-314, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v26n68/a06v26n68.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosimeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu e a História: debate com José Sérgio Leite Lopes. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 139-182, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n4/2237-101X-topoi-3-04-00139.pdf>. Acesso em: 4 maio 2018.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-228.

CORSEUIL, Carlos H.; FRANCA, Maíra; POLOPONSKY, Katcha. Trabalho Informal entre Jovens Brasileiros: considerações sobre a evolução no período 2001-2013. *In*: SILVA, Enid Rocha A. da; BOTELHO, Rosana U. **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas**. Brasília, DF: Ipea, 2016. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27571:dime-nsoes-da-experiencia-juvenil-brasileira-e-novos-desafios-as-politicas-publicas&catid=394:2016&directory=1. Acesso em: 26 abr. 2018

CORTÉS, Olga Nancy P. **A inter-relação bourdieusiana**: habitus, campo e capital. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, Fabiana Souza. **O ProUni e seus egressos**: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, Patrícia Cláudia da. Ilusão Biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 51-71, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015051/pdf_85. Acesso em: 27 maio 2018.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 26 dez. 2019.

CURY, Carlos. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

ENGUITA, Mariano Fernández. A encruzilhada da instituição escolar. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-12.

FARE, Mónica de la. Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa: discusiones necesarias. *In*: FARE, Mónica de la; ROVELLI, Laura; SILVA, Marcelo O. da; ATAÍRO, Daniela. **Bastidores da Pesquisa em Instituições Educativas**. Porto Alegre: EdUPUCRS, [2020]. No prelo.

FERES, Marcelo M. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. *In*: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mapa da educação profissional e tecnológica**: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF: CGEE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36781-a-contribuicao-pronatec-expansao-educacao-profi-brasileira-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2018

FLACHSLAND, Cecilia. **Pierre Bourdieu y el capital simbólico**. Madrid: Campo de Ideas, 2003.

FORTES, Alexandre. **Nós do Quarto Distrito**: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas. Caxias do Sul: Educrs; Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GARCIA, Eliana Rosa. **Pelos Trilhos**: histórias da Vila Ferroviária de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

HARDY, Cheryl. Histerese. *In*: GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: primeiro trimestre de 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2019_1tri.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 13-32.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018

LAHIRE, Bernard. A singularidade das práticas culturais [Entrevista cedida a Enio Passiani e Gabriele dos Anjos]. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-199, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/143001>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LAHIRE, Bernard. Entrevista com Bernard Lahire. **Cronos**, Natal, RN, v. 10, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/download/3293/2681/>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LAHIRE, Bernard. Entrevista: Bernard Lahire. [Entrevista cedida a Cinara L. Rosenfield, Allan Queiroz, Diego Monte Blanco, Mathilde M. Navazo]. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 38, p. 280-302, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v17n38/1517-4522-soc-17-38-00280.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LAHIRE, Bernard. Entrevista: Bernard Lahire. [Entrevista cedida a Aline Yuri Hasegawa, Charles dos Santos e Lara Roberta Rodrigues Facioli]. **Áskesis**: Revista dos Discentes do PPGS/UFSCar, v. 1, n. 1, p. 200-210, jan./jul. 2012. Disponível em: https://revistaaskesis.files.wordpress.com/2012/04/revista-askesis-entrevista01_200-210.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

LAHIRE, Bernard. O homem plural ou a sociologia em escala individual. *In*: VÉRAN, J-F; VANDENBERGHE, F. **Além do habitus**: teoria social pós-bourdesiana. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

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

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

LAHIRE, Bernard. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. [Entrevista cedida a] Maria da Graça J. Setton. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30,

n. 2, p. 315-321, maio/ago. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a09.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez C; STENGEL, Márcia (org.). **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

LORD, Lucio. Nascidos na beira do trilho: um estudo antropológico na Vila dos Ferroviários - Porto Alegre. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 1-61, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9131/5244>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (ed.). **La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre Cultura y Juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MONGIM, Andrea Bayerl. **Título universitário e prestígio social: percursos sociais de estudantes beneficiários do ProUni**. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdesiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>. Acesso em: 3 set. 2018.

MOORE, Rob. Capital. In: GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>. Acesso em: 2 set. 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques M. Bernard Lahire: contribuições e limites de uma sociologia em escala individual. In: VÉRAN, J-F.; VANDENBERGHE, F. **Além do habitus: teoria social pós-bourdesiana**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes Médias e Escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nogueira.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

OLIVEN, Arabela Campos. O estudo da classe média na sociologia da educação. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 41-52, maio 1985.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5/6, p. 15-24, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

PEREIRA FILHO, Ednaldo da S. **Perfil de jovens universitários bolsistas PROUNI**: um estudo de caso na Unisinos. 2011. 131 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

QUADRILHA invade Bannrisul e rouba dinheiro de cofre em Porto Alegre. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 3 nov. 2017. Disponível em: <http://correiodopovo.com.br/Noticias/Pol%C3%ADcia/2017/11/633423/Quadrilha-invade-Bannrisul-e-rouba-dinheiro-de-cofre-em-Porto-Alegre>. Acesso em: 10 mar. 2018.

QUINTANA, Pedro. Estudante é morto em assalto na zona norte de Porto Alegre. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 14 mar. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/03/estudante-e-morto-em-assalto-na-zona-norte-de-porto-alegre-cj5wmcvuwlw4lxbj0bv1k2ssp.html>. Acesso em: 11 mar. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Médio e Educação Superior. **Parecer nº 310/2012**. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. [Porto Alegre]: Secretaria da Educação, 2011.

ROSA, Vitor. Assaltantes atacam depósito de empresa aérea em Porto Alegre e levam R\$ 2,8 milhões em celulares. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 5 jun. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2017/06/assaltantes-atacam-deposito-de-empresa-aerea-em-porto-alegre-e-levam-r-2-8-milhoes-em-celulares-9808182.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Abolição das Desigualdades**: ações afirmativas no Ensino Superior. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SAVAGE, John. **A criação da juventude**: como o conceito de teenage revolucionou o século XX. Rio de Janeiro: Rocco, 2009

SETTON, Maria da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, Bárbara V. G. da; SILVA, Eduardo C. H. da. “Uma pá de ocupação”: ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). **Revista Teias**, v. 18, n. 50, p. 228-244, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27072/21621>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SILVA, Bárbara. V. G. da. **Grand finale?** A conclusão do ensino médio no Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2014). 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Eduardo C. H. da; SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n.2, p. 35-48, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/33379/pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, Ismália Afonso. Respostas da política nacional de juventude para a realidade das mulheres da geração “nem-nem”. Uma análise das ações de educação e trabalho. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 167-176, jul./dez. 2017. Disponível em: http://revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/39/63. Acesso em: 2 mar. 2018.

SILVA, Maria Gorete Rodrigues da. **Labirintos de espaços e tempos no cotidiano universitário**: o acadêmico de administração Universidade de Caxias do Sul/Canela. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Mariléia. Geração à deriva: jovens nem nem e a superfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 58, p. 119-136, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2136/pdf>. Acesso em: 6 fev. 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva; PEREIRA, Marcos Vilella. O Ensino Médio Politécnico Gaúcho: vozes dissonantes sobre a avaliação conceitual e os índices de aprovação/reprovação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. [Anais...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21960_9583.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez Anos de Cotas na UFRGS**: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. **O ProUni como política pública de Ação Afirmativa**: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SUSPEITOS de tráfico de drogas e roubo são presos em Porto Alegre. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2018/02/suspeitos-de-traffic-de->

drogas-e-roubo-sao-presos-em-porto-alegre-cjdxfrg8s00am01mrgw2qbwhh.html. Acesso em: 26 nov. 2019.

THOMSON, Patrícia. Campo. *In*: GRENFELL, Michael (ed.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

VÉRAN, Jean-François; VANDENBERGHE, Frédéric. Novas sociologias: um exercício de teoria comparativa. *In*: VÉRAN, J-F; VANDENBERGHE, F. **Além do habitus**: teoria social pós-bourdesiana. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação e Linguagem**, ano 10, n. 6, p. 63-71, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/126/136>. Acesso em: 5 ago. 2018

WACQUANT, Loïc. Ressituando a gentrificação: a classe popular, a ciência e o Estado na pesquisa urbana recente. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, p. 51-58, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v23n58/v23n58a04.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019

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, maio/ago. 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2018.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

TEXTO INTRODUÇÃO:

Olá ex-aluno(a) do Colégio Godói!

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de doutorado que pretende estudar as trajetórias de vida dos antigos estudantes do Colégio Estadual Cândido José de Godói que realizaram todo o ensino médio naquela escola entre 2010 e 2016.

O objetivo da pesquisa é analisar as trajetórias de vida dos jovens que concluíram o ensino médio no Colégio Godói, buscando compreender de que maneira essa etapa educacional contribuiu para suas vivências ou projetos de vida posteriores.

Não há riscos significativos de participar dessa pesquisa, pois as informações serão analisadas somente por mim, professora Bárbara, e sua identidade não será divulgada.

O questionário será on-line e foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo (em torno de 15 minutos). Dessa forma, pode ser respondido no momento e local de sua preferência. Não é obrigatório responder a todas as perguntas se assim o desejar.

A divulgação dos resultados não identificará os participantes, apenas o conteúdo geral e os resultados estatísticos. Eles serão utilizados em diferentes trabalhos acadêmicos, sempre mantendo o anonimato dos sujeitos. A sua participação é muito importante para meus estudos e para analisar o ensino médio público estadual a partir das opiniões de seus estudantes.

Qualquer dúvida com relação ao questionário, só entrar em contato comigo pelo email barbara.vgs@gmail.com . Você pode desistir a qualquer momento da pesquisa, sem haver prejuízo algum, só informar.

Obrigada pela sua atenção!

Professora Bárbara Virgínia Groff da Silva

Doutoranda em Educação – PUCRS

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos, eu voluntariamente:

[] ACEITO participar da pesquisa.

NÃO ACEITO participar da pesquisa

• SOBRE VOCÊ:

1. Nome Completo:
2. Data de Nascimento:
3. Gênero:
 - Masculino
 - Feminino
 - Masculino Trans
 - Feminino Trans
 - Não binário
 - Agênero
 - Bigênero
 - Outro
4. Cor/Etnia:
 - Branco Negro Pardo Indígena Amarelo
5. Atualmente, qual seu estado civil?
 - solteiro(a)
 - casado(a) ou vivendo com companheiro(a)
 - separado(a), divorciado(a)
 - viúvo(a)
 - Outro
6. Qual a sua religião?
 - Não possui
 - Católica
 - Evangélica
 - Luterana
 - Espírita
 - Budista
 - Religiões de matriz africana: candomblé, umbanda, quibanda, etc.
 - Outra
7. Atualmente, você mora (reside) com quem?
8. Qual o bairro e a cidade que você mora (reside)?

9. Qual a sua renda mensal?
- R\$ 0,00 a R\$ 954,00
 - R\$ 954,00 a R\$ 1.908,00
 - R\$ 1.908,00 a R\$ 2.862,00
 - R\$ 2.862,00 a R\$ 3.816,00
 - Mais que R\$ 3.816,00
10. Você pretende seguir carreira militar?
- Sim
 - Não
 - Não, mas realizei o serviço militar obrigatório
11. Você passou um tempo fora do Rio Grande do Sul ou do Brasil depois de concluída a escola?
- Não
 - Sim, passei um tempo fora do RS
 - Sim, passei um tempo fora do Brasil
 - Sim, ainda estou fora do RS
 - Sim, ainda estou morando no exterior

• **SOBRE SUA FAMÍLIA:**

12. Você tem filhos?
- sim
 - não
13. Se sim, quantos filhos você tem?
14. Qual a profissão/ocupação das pessoas que eram responsáveis por você enquanto criança?
15. Qual o grau de escolaridade das pessoas que eram responsáveis por você enquanto criança? (Pode marcar mais de uma opção)
- Não sei
 - Nenhuma escolaridade - analfabeto.
 - Ensino fundamental / 1º grau completo
 - Ensino fundamental / 1º grau INCOMPLETO
 - Ensino médio / 2º grau completo
 - Ensino médio / 2º grau INCOMPLETO

Ensino superior / faculdade

Pós-graduação

• ESTUDOS E ESCOLA

16. Seu ensino fundamental foi:

escola pública

escola privada (particular)

um pouco em escola pública e um pouco em escola privada (particular)

17. Você reprovou de ano em algum momento de sua vida escolar?

Não

Sim, no ensino fundamental

Sim, no ensino médio

Reprovei tanto no ensino fundamental quanto no médio

18. Quantas vezes você reprovou de ano na escola (tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio)?

Nenhuma

1 vez

2 vezes

3 vezes

4 vezes

Mais de 4 vezes

19. Em algum momento você abandonou os estudos e ficou um tempo sem estudar quando estava na escola (tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio)?

Sim

Não

20. Nesse momento, você estuda e/ou trabalha? *

Só estudo

Só trabalho

Estudo e Trabalho

Não estudo e nem trabalho

Estou à procura de um emprego no momento

21. Onde você está estudando atualmente?

Não estou estudando

- Faço um curso técnico/profissionalizante
 - Faço um cursinho Pré-vestibular/ENEM
 - Faço faculdade presencial
 - Faço faculdade à distância
 - Estudo para concursos públicos
22. Você tinha bolsa-auxílio ou programa social (Bolsa Família ou outros) enquanto estudava no ensino médio?
- sim
 - não

• **TRABALHO E RENDA**

23. Atualmente, você trabalha com carteira assinada?
- Sim
 - Não
24. Qual o número de horas trabalhadas em média por semana (independente se for de carteira assinada ou não)?
- Menos de 20h por semana
 - 20h por semana
 - 30h por semana
 - 40h por semana
 - Mais de 40h por semana
 - Outro
25. A sua jornada de trabalho é:
- Segunda a sexta-feira
 - Segunda a sábado
 - Só aos finais de semana
 - Finais de semana e uma folga semanal
 - Noturna e semanal
 - Noturna e só aos finais de semana
 - Outro
26. Você já trabalhou com carteira assinada em algum momento da sua vida?
- Sim
 - Não

27. Você trabalhava ou estagiava enquanto estudava no ensino médio?

sim

não

• PROJETOS E FUTURO

28. Pensando no seu padrão de vida daqui a 10 anos em comparação com o de seus pais, você considera que será:

Melhor

Pior

Semelhante

29. Você pensa sobre o futuro e tenta planejá-lo?

Sim

Não

Às vezes

Não acho que seja importante pensar no futuro

Acho que a vida não pode ser planejada porque é muito instável

Outro

30. Que profissão/ocupação você gostaria de exercer no futuro?

31. O que você desejaria que acontecesse na sua vida para os próximos anos?

• LAZER E ENTRETENIMENTO

32. O que você gosta de fazer nas horas vagas? (Você pode marcar mais de uma opção)

Sair com os amigos para festas

Chamar os amigos para um almoço/janta

Dormir

Ir ao cinema

Ir em parques

Ir na academia

Assistir séries na Netflix

Assistir televisão aberta

Assistir televisão (canais pagos)

- Praticar esportes (futebol, vôlei, basquete)
 - Outro
33. Como você acessa a internet?
- Possuo internet em casa
 - Vou a locais com internet livre
 - Vou em locais onde se paga para usar internet (como lan-house)
 - Divido a internet com familiares, amigos, vizinhos
 - Utilizo no trabalho
 - Utilizo na faculdade ou curso
 - Pelo celular
 - Outro

• O COLÉGIO GODÓI

34. Você cursou todo o ensino médio no Colégio Godói?
- sim
 - não, frequentei outra escola pública
 - não, frequentei outra escola privada (particular)
 - não, fiz EJA
35. Em que ano você COMEÇOU seus estudos no Colégio Godói?
- 2010
 - 2011
 - 2012
 - 2013
 - 2014
 - 2015
 - 2016
36. Quanto tempo você estudou no Colégio Godói?
- 1 ano
 - 2 anos
 - 3 anos
 - 4 anos
 - 5 anos
 - mais de 5 anos

37. Enquanto você estava matriculado no Colégio Godói, você estudou em outro local?
- não
 - sim, fiz cursinho pré-vestibular/ENEM
 - sim, fiz curso técnico/profissionalizante
 - sim, fiz aulas particulares para ajudar nas provas do Colégio
38. Você tem ou teve parentes que também estudaram (ou estudam) no Colégio Godói? *
- Não
 - Sim, minha mãe
 - Sim, meu pai
 - Sim, meus irmãos ou irmãs
 - Sim, meu tio ou minha tia
 - Sim, meu primo ou minha prima
 - Sim, outro parente que não foi mencionado acima
 - Outro
39. Qual a sua maior lembrança do Colégio Godói?
40. O ensino médio contribuiu de alguma forma para suas vivências após a conclusão da escola?
41. O que você desejava pro seu futuro quando o ensino médio terminasse?
42. O ensino médio foi importante para você? Por quê?
43. Essa pesquisa pretende entrevistar pessoalmente alguns sujeitos que responderam esse questionário para saber mais detalhes sobre suas vidas após concluída a escola. Se você aceita participar dessa outra fase da pesquisa, por favor, deixe um email ou telefone para um futuro contato.

ANEXO 2 – QUESTÕES PREVIAMENTE FORMULADAS PARA AS ENTREVISTAS:

Este roteiro foi pensado para as entrevistas:

- 1 – Apresentar a pesquisa e falar sobre o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)
- 2 – Quanto tempo a pessoa esteve no Colégio Godói?
- 3 – O que aconteceu na vida da pessoa depois de finalizado o ensino médio?
- 4 – Qual a escolaridade dos pais ou responsáveis?
- 5 – Importância dos estudos na família, se havia incentivo por parte dos pais ou responsáveis para que a pessoa estudasse.
- 6 – Percurso escolar do entrevistado: se estudou sempre em escola pública, se fez cursinho pré-vestibular
- 7 – O que a pessoa lembra do Colégio Godói?
- 8 – Sobre bolsas ou cotas, a relação entre bolsistas e não bolsista ou cotistas e não cotistas (questão acrescentada a partir das entrevistas)
- 9 – O que a pessoa deseja ou planeja para o futuro?
- 10 – Se ainda convive com outros colegas e amigos do tempo do Colégio Godói?

ANEXO 3 – TODAS AS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO “QUAL A PROFISSÃO/OCUPAÇÃO DAS PESSOAS QUE ERAM RESPONSÁVEIS POR VOCÊ ENQUANTO CRIANÇA?”

Esta tabela foi construída da seguinte maneira: na primeira coluna há a numeração que representa os jovens (seus nomes foram retirados por questões de sigilo). Na segunda coluna estão as profissões dos pais e na terceira das mães. Como alguns jovens mencionaram outros parentes, a quarta coluna se destina a essas respostas. Por fim, a última coluna é formada pelas profissões de parentes que não foram especificados (por exemplo: o jovem 2 informou que eram comerciantes, sem definir se eram avós, tios, primos, etc).

	PAI	MÃE	OUTROS PARENTES	Não especificado
1				
2				Comerciantes
3				Cobradora de ônibus
4				Assistente administrativo e caminhoneiro
5				Gerente e professora
6	Metalúrgico	Vendedora		
7	Aposentado por invalidez			
8	Contador	Desempregada		
9				Operadora de Caixa
10				Manicure
11				Professores
12	Estofador	Auxiliar de saúde bucal		
13				Minha responsável não chegou a fazer o superior.
14	Auxiliar de uma empresa de material elétrico	Dona de casa / Do lar		
15	Metalúrgico	Cuidadora		
16				Camareira/cuidadora
17				Chapeador
18				Professora e Administrador de Imóveis
19				Costureira
20				Motorista/Doméstica

21	Gerente de loja	Auxiliar de escritório contábil		
22				Carpinteiro e funcionária pública
23				Encarregado.
24				Serviços gerais
25	Vendedor de plano de saúde	Educadora Social		
26				Empresários
27				Motorista/Diarista
28				Professor
29	Vendedor de serviços em transportes aéreos.	Dona de casa / Do lar		
30				Recicladora
31				Secretária executiva e professor de pós-graduação
32				Vendedora
33	Metroviário	Dona de casa / Do lar		
34				Marceneiro e Dona de casa
35		Operadora de telemarketing	Avô – aposentado, trabalhou em construtora Avó – dona de casa / do lar	
36				Vendedora
37				Motorista / Autônoma
38				Auxiliar de creche e Motorista.
39				Motorista e diarista
40				Segurança e diarista
41	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
42		Cuidadora de idosos e depois telemarketing	Avô – Supervisor em empresa de ônibus Avó – Dona de casa / Do lar	
43	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
44				Auxiliar administrativo e militar

45				Bancário e Técnica de enfermagem
46				Serviços Gerais
47				Massoterapeuta e pensionista do exército
48				Esteticista
49				Empregada doméstica e pintor
50				Segurança e Cozinheira
51	Carteiro	Dona de casa / Do lar		
52				Empregada doméstica e vigilante
53		Não tinha emprego fixo	Avó – babá	
54				Babá
55				Construtor civil
56	Policia Militar (aposentado recentemente)	Enfermeira		
57				Técnica Enfermagem/Artesão
58				Técnico em manutenção
59	Motorista da Unibus/Via Leste	Doméstica		
60	Autônomo	Empregada Doméstica		
61				Aposentados
62				Empresária e motorista
63				Auxiliar de creche
64		Contadora	Irmãos – Gerente de padaria e Segurança	
65				Aposentados
66		Auxiliar administrativa	Avó - aposentada	
67				Ourives e caixa de supermercado
68				Doméstica e Vigilante
69	Eletricista	Vendedora		
70	Carteiro	Doméstica		
71				Diarista

72				Secretaria e técnico em eletrônica
73				Oficina mecânica
74				Comerciário e diarista
75				Auxiliar de produção
76				Trabalhador autônomo
77				Funcionário de shopping
78		Funcionária do Sine		
79				Corretor de imóveis
80				Autônomo/ Dona de Casa
81				Comerciários
82				Empregada
83				Caseiros
84				Analista de treinamento
85				Administradora/chefe de transporte
86				Secretária e almoxarife
87	Pedreiro	Cozinheira		
88				Pesquisadora de marketing
89				Donas de Casa (uma aposentada) e Motorista
90	Conferente			
91				Dona do lar e musicista
92				Enfermeira e técnico químico
93				Mãe
94	Assistente Administrativo	Autônoma		
95	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
96				Gerente de loja e Vendedora
97				Designer gráfico
98				Taxista e professora
99	Metalúrgico	Auxiliar de Enfermagem		
100	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
101	Vigilante	Quando criança, minha mãe trabalhava como		

		dona de casa, ela não tinha emprego. De vez em quando, ela fazia faxinas		
102	Contador	Dona de casa / Do lar		
103				Auxiliar administrativo
104				Comerciantes
105				Auxiliar de Enfermagem/ Motorista
106	Empresário	Dona de casa / Do lar		
107				Microempresários
108	Técnico em Eletrônico	Técnica em Enfermagem		
109				Secretaria
110				Atendente de creche
111				Vigilante
112				Empregada doméstica
113	Pai trabalha com meu tio que tem negócio próprio	Trabalha no parque dos bondinhos de serviços gerais		
114				Funcionário público e telefonista
115				Vigilante e serviço gerais
116				Vendedor externo e do lar
117				Autônomos
118	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
119	Supervisor	Cabeleireira		
120				Comerciante
121				Técnico e serviço gerais
122				Operadora de telemarketing (mas formada em pedagogia)
123				Auxiliar de higienização

124		Trabalhava em uma loja de aviamentos		
125				Recepcionista
126	Jurídico de uma empresa	Autônoma		
127				Operador de máquinas e atendente de nutrição
128				Professora, motorista e esteticista animal.
129				Merendeira e carpinteiro
130				Farmacêutica
131				Técnico em manutenção/ Técnica em enfermagem
132				Costureira e porteiro
133				Autônomo
134				Comerciantes/Serviços Gerais
135				Empregada doméstica e metalúrgico
136				Dona de casa / Do lar
137				Empregada doméstica
138				Empreendedora
139				Gerente Comercial e Professora
140	Comerciante			
141				Pedreiro e doméstica
142				Empregada doméstica e carpinteiro
143				Vendedora
144				Autônomo
145				Supervisora de compras e corretor de imóveis
146				Conferência, Técnico laboratorial
147	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
148				Comerciante
149				Empregada doméstica e caminhoneiro
150				educadora infantil e Técnico refrigeração
151				Técnica

152	Mecânico Aeronáutico	Dona de casa / Do lar		
153				Securitária e eletricitário
154				Meus pais, na época, tinham uma empresa de prestação de serviços na área de segurança predial.
155	Vendedor de Hortifruti na Ceasa. Família produto de uva em Caxias	Professora (Educação Inclusiva)		
156	Aposentado	Técnica de Enfermagem		
157				Balconista
158				Dona de casa e motoboy
159				Pesquisadora/atendente
160				Vendedores
161	Carga e descarga de caminhão	Auxiliar de produção		
162		Empregada doméstica		
163				Doméstica e aposentado
164				Serviços Gerais e líder de equipe
165				Auxiliar administrativa, e motorista.
166	Cargo político no Centro Administrativo Fernando Ferrari	Cabeleireira		
167	Servidor Público	Cuidadora de Idosos		
168	Entregador de água mineral	Secretária e Dona de casa		

Fonte: elaboração da autora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br